

Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas



**El desempeño de los/as profesores/as universitarios/as
en el aula de primer año.
Relatos de docentes y voces de estudiantes**

**Mariana Cecilia Fenoglio - estudiante
Adriana Bono - director/a**

**Tesis para optar al Grado de
Doctor en Educación**

**Nombre y apellido
Estudiante**

**Nombre y apellido
Director/a**

**San Luis - Argentina
Junio, 2024**

Resumen

El propósito general de esta investigación es estudiar el desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, en contextos específicos de aula, para conocer los rasgos de desempeño docente que promueven aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes.

La investigación se enmarca en un diseño mixto, mediante dos estudios, uno descriptivo y otro narrativo. Se trabajó con estudiantes y profesores/as universitarios/as de primer año, de las distintas áreas disciplinares de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Los resultados informan que, estudiantes y profesores/as destacan rasgos de desempeño que mejor permiten aprender en primer año universitario, caracterizados por: planificar clases desde una orientación flexible, explicitando sus componentes; desarrollar clases mediante explicaciones claras y promoviendo dinámicas interesantes, climas cálidos y distintos procesos de pensamiento; poseer los/as profesores/as saber disciplinar, pedagógico y desarrollar la autoevaluación. Otros rasgos propios de los/as profesores/as en estudio informan: la presencia de la lectura en el aula como herramienta fundamental para aprender; saberes experienciales, intuitivos y situados, y vínculos con la investigación y la institución.

Se espera contribuir al conocimiento sobre la promoción de buenas prácticas de enseñanza en primer año universitario, en pos de promover el derecho a la educación y al conocimiento universitario.

Abstract

The general purpose of this research is to study the performance of first-year university teachers, in specific classroom contexts, to understand the teaching performance traits that promote learning and interest in learning in students.

The research is framed in a mixed design, through two studies, one descriptive and the other narrative. We worked with first-year university students and professors from the different disciplinary areas of the Faculty of Human Sciences of the National University of Río Cuarto.

The results report that both, students and teachers highlight performance traits that best allow learning in the first year of university, which are characterized by: planning classes with a

flexible orientation, making their components explicit; develop classes through clear explanations and promoting interesting dynamics, warm working environments and different critical thinking processes; teachers must have disciplinary and pedagogical knowledge and develop self-assessment practices. Other characteristics of the teachers in the study report: the presence of reading in the classroom as a fundamental tool for learning; experiential, intuitive and situated knowledges, and links with research processes and the institution in itself.

The aim is to contribute to knowledge about encouraging good teaching practices in the first year of university, in order to promote the right to education and university knowledge.

Índice

Introducción	1
PARTE TEORICA	10
Capítulo I	10
Enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario	10
1.1. Perspectivas psicológicas constructivas sobre el aprendizaje y la enseñanza	10
1.1.1. Teoría socio histórico cultural de Lev Vygotsky	11
1.1.2. Culturalismo de Jerome Bruner	14
1.1.3. Cognición distribuida de David Perkins	15
1.1.4. Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel	16
1.2. Enseñar y aprender en el contexto de la universidad	19
1.2.1. El aula universitaria	20
1.2.2. Perspectiva de la cognición situada	21
1.2.3. Contextos poderosos para aprender en la universidad	22
1.2.4. La enseñanza poderosa en la universidad	25
1.3. El contexto del primer año universitario.....	28
1.3.1. El primer año universitario en debate	30
1.3.2. Acciones para promover la habitabilidad y el aprendizaje.....	33
Capítulo II	37
Desempeño de profesores/as universitarios/as	37
2.1. Desempeño docente y promoción de aprendizajes en la universidad: líneas teóricas y antecedentes de investigación.....	37
2.1.1. Enseñanza y buenas prácticas docentes	38
2.1.2. Aprendizajes profundos y prácticas de enseñanza en la universidad	40
2.1.3. Modelo teórico de Ken Bain e investigaciones contemporáneas	42
2.1.4. Modelo teórico de Alan McLean	49
2.1.5. El valor de la reflexión en la práctica docente	52
2.2. Prácticas pedagógicas en el primer año de estudios universitarios	55
2.3. Docencia universitaria: desafíos en las prácticas pedagógicas.....	59
PARTE EMPÍRICA	63
Capítulo III	63
Metodología de la investigación	63

3.1. Objetivos generales	64
3.2. Sujetos.....	65
3.3. Diseño de la investigación.....	65
3.4. Primer estudio. Desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, desde la perspectiva de estudiantes	66
3.4.1. Objetivos específicos:.....	66
3.4.2. Diseño de la investigación del primer estudio	66
3.4.3. Sujetos.....	68
3.4.4. Instrumentos	69
3.4.5. Procedimientos de análisis.....	76
3.5. Segundo estudio. Desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, desde sus propias narrativas.....	80
3.5.1. Objetivos específicos.....	80
3.5.2. Diseño de la investigación del segundo estudio.....	81
3.5.3. Sujetos.....	82
3.5.4. Instrumento.....	83
3.5.5. Procedimientos de análisis.....	84
Capítulo IV	109
Resultados del primer estudio	109
Desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, desde la perspectiva de estudiantes	109
4.1. Análisis y resultados de la encuesta estudiantil sobre identificación de profesores/as relevantes de primer año (FCH – UNRC)	110
4.1.1. Elecciones estudiantiles sobre rasgos de desempeño docente de todas las áreas disciplinares	114
4.1.2. Elecciones estudiantiles sobre rasgos de desempeño docente por cada área disciplinar	116
4.1.3. Elecciones estudiantiles sobre el/la profesor/a más elegido/a en cada área disciplinar	127
4.2. Discusión de resultados sobre la identificación de profesores/as relevantes de primer año, por parte de los/as estudiantes	134
4.3. Análisis y resultados del cuestionario CUDEPA sobre valoraciones estudiantiles del interés por aprender en distintos contextos	139
4.3.1. Contexto Motivante	146
4.3.2. Contexto Desprotegido	149
4.3.3. Contexto Destructivo.....	153
4.3.4. Contexto de Baja Demanda	157

4.4. Discusión de resultados sobre valoraciones estudiantiles del interés por aprender en distintos contextos	161
Capítulo V	168
Resultados del segundo estudio	168
Narrativas docentes sobre el propio desempeño en el aula de primer año universitario	168
5.1. Análisis y resultados de entrevistas a profesores/as de primer año universitario	168
5.1.1. Dimensión 1: Contextualización del desempeño	170
5.1.2. Dimensión 2: Preparación de las clases	173
5.1.3. Dimensión 3: Desarrollo de las clases	179
5.1.4. Dimensión 4: Conocimiento de los/as profesores/as	196
5.1.5. Dimensión 5: Clima de las clases	206
5.1.6. Dimensión 6: Reflexión del/la profesor/a	213
5.2. Discusión de resultados a partir de las entrevistas de experiencia docente	225
5.2.1. Dimensión contextualización del desempeño	226
5.2.2. Dimensión preparación de las clases	227
5.2.3. Dimensión desarrollo de las clases	228
5.2.4. Dimensión conocimiento de los/as profesores/as	237
5.2.5. Dimensión clima de las clases	241
5.2.6. Dimensión reflexión del/la profesor/a	243
Capítulo VI	250
Síntesis, integración de resultados y reflexiones finales	250
6.1. Sobre el estudio del desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año	250
6.2. Rasgos de desempeño docente que promueven y obstaculizan los aprendizajes	251
6.3. Integración de perspectivas de estudiantes y profesores/as sobre del desempeño docente en el aula de primer año universitario	255
6.3.1. Planificación de las clases	256
6.3.2. Desarrollo de las clases	257
6.3.3. Saberes de los/as profesores/as	260
6.3.4. Reflexión docente	261
6.4. Rasgos distintivos de los/as profesores en el contexto de estudio	262
6.5. Algunas limitaciones de la investigación y futuras líneas de acción a seguir	265
6.6. Que la reflexión sobre la enseñanza en el primer año universitario nos siga convocando	266
Referencias bibliográficas	269
Anexos	297

I. Dimensiones, subdimensiones y categorías de CUPEDA	297
II. Cuestionario CUDEPA.....	302

Dedicatoria y agradecimientos

Para mis hijas, esperanza y amor en mi camino...

El logro de finalizar esta tesis doctoral, me hace recordar que cada meta se consigue gracias al sostén y cariño sincero de otros/as.

Doy gracias profundamente:

A Juanjo, Trini y Alfon por compartir la vida conmigo, por su amor cotidiano y por apoyarme tanto con este trabajo.

A mis padres, por elegir mudarse a una ciudad donde había universidad, y el camino siguió... y allí estuvieron siempre.

A Adriana, mi directora, por sus enseñanzas, orientaciones precisas y su confianza en este camino de la tesis doctoral.

A mi querida amiga y compañera de la uni Yani, por su generosidad, sus lecturas y escucha atenta ante cada avance y retroceso.

A Sole, Pao y Vicky por motivarme para que pudiera avanzar en la compleja tarea de escribir.

También a Cintia, Sonia y Analía por no dudar en apoyarme cuando me ausenté del aula para este trabajo.

Doy gracias a todos/as los/as estudiantes y profesores/as que abrieron las puertas de sus aulas y/o participaron de este estudio, confiando en la importancia de la investigación para la construcción de nuevos saberes. Muchas gracias por compartirme sus perspectivas y valoraciones sobre sus aprendizajes y enseñanzas.

A las instituciones que dan sostén a mi formación y a este trabajo: gracias UNRC por hacerme parte de tus aulas, tus pasillos y tu gente, gracias UNSL por recibirme y darme la oportunidad de nuevos aprendizajes.

En el entretejido también están presente otros/as integrantes de mi familia y mis queridas amigas, con algunas comparto la profesión, y con todas la dicha de su compañía.

Muchas Gracias a todos/as porque de una u otra manera me acompañaron y sostuvieron en el transitar de todos estos años de la carrera.

Introducción

La presente tesis doctoral, denominada ‘El desempeño de los/as profesores/as universitarios/as en el aula de primer año. Relatos de docentes y voces de estudiantes’, se enmarca en estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, en base al constructivismo y la psicología sociocultural. El interés de la misma está orientado a profundizar sobre problemáticas propias del primer año universitario, haciendo foco en el desempeño docente en el aula.

El primer año universitario y los aspectos relacionados al ingreso a la educación superior no son temáticas novedosas, sino que tienen varios años de estudio e investigación, sin embargo, siguen constituyendo un desafío que interpela, entre varios aspectos, las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas.

Como han puesto de manifiesto muchas investigaciones, el primer año de la universidad es un tramo crítico, que influye significativamente en las trayectorias académicas de los/as estudiantes (Bono, 2011; Ezcurra, 2010; 2012; 2019; Sola 2010, 2023; Pierella, 2018). Los altos índices de deserción, cambios de carreras, dilación en los estudios se presentan como problemas instalados en nuestras universidades. También el derecho a la educación superior y la habitabilidad en las aulas son aspectos que se proclaman fuertemente, convocando a la reflexión, debate y puesta en valor por parte de estudiantes, docentes, investigadores/as e instituciones (Declaración CRES, 2018).

Para distintos/as autores/as abocados al estudio del ingreso y primer año universitario, las mencionadas dificultades y desafíos deben ser asumidos como consecuencia de una construcción sociohistórica, definida por múltiples variables entre las que intervienen tanto procesos derivados de las situaciones de los/as estudiantes como de las condiciones de enseñanza y, que se traducen en los desempeños académicos (Bono, 2013; Carli, 2012; Ezcurra 2012, 2019; Maggio 2022; Mastache, 2011; Sola 2023).

Los/as profesores/as de primer año son partícipes centrales en el proceso de acogida de los/as estudiantes, referentes clave en el momento del ingreso a la nueva cultura académica, sin embargo, el lugar de los/as docentes y sus prácticas resulta un área con poco desarrollo investigativo (Pierella, 2018; Sola, 2010).

Durante mucho tiempo la problematización del ingreso a la universidad, debatido en nuestro país sistemáticamente en los encuentros nacionales sobre ingreso a las universidades públicas, se centró en el/la estudiante, especialmente las investigaciones se orientaron a diagnosticarlo/a desde sus dificultades o carencias académicas. En el recorrido de estos encuentros, promovido por reconocidas y comprometidas docentes universitarias, se fue construyendo un giro epistemológico político, que permitió articular a estos sujetos ingresantes con ‘los/as otros/as’ encargados/as de recibirlos/as, esto es, enlazar a los/as nuevos/as estudiantes con los/as docentes, con las prácticas y discursos que se ponen a su disposición y con los dispositivos pedagógicos e institucionales que se configuran para alojarlos/as (Sola, 2023).

En este marco, y como viene insistiendo Ezcurra hace más de quince años, los/as profesores/as en las aulas constituyen la variable más relevante en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es mayor que cualquier otro factor. Por ello, propone poner el eje en las universidades, en un paradigma organizacional y en las prácticas educativas áulicas más que en los/as estudiantes, esto es, reflexionar en qué hacer de modo intencional para estructurar y fortalecer las experiencias sociales y académicas de los/as estudiantes ingresantes (2005; 2019).

Desde las últimas décadas, varias investigaciones mostraron que los/as docentes en el aula tienen un rol principal (Bono, 2013; Bono, et al., 2019; Bono y Fenoglio, 2023; Guzmán, 2009, 2011; Pierella, 2018) y se afirma que ningún esfuerzo en torno a la deserción de los/as estudiantes de primer año universitario puede tener impactos significativos sin el compromiso de los/as profesores/as (Evenbeck y Jacson, 2005; Umbach y Wawrzynski, 2005; Astin, 1993; Siegel, 2005, como se citó en Ezcurra, 2010).

En relación con lo anterior, se considera central en esta tesis, que estudiar el desempeño de los/as profesores/as de primer año es un núcleo de análisis relevante para comprender cómo se configura el aprendizaje de los/as estudiantes en el contexto de ingreso a la nueva cultura institucional. Es decir, se torna importante considerar especialmente en el inicio de la formación universitaria, el estudio y análisis de las prácticas pedagógicas cuando de pensar la habitabilidad universitaria se trata.

También, como plantea Sola (2023), muchas investigaciones socializadas en los encuentros sobre ingreso a las universidades públicas, que recuperan las voces de los/as estudiantes sobre aquellos aspectos que dificultan sus posibilidades de transitar la universidad, muestran variedad

de categorías de análisis, entre las que se destacan ellos/as mismos/as, la organización espacial y administrativa, las políticas institucionales, etc., y donde, además, nunca están ausentes las prácticas pedagógicas. Los/as estudiantes mencionan que, entre los factores que obstaculizan su transcurrir en la universidad, se presentan las clases que no se dejan comprender por ser poco claras, las explicaciones insuficientes, demasiado abarcativas, con lenguaje incomprensible, aceleradas, etc.; las clases con exceso de contenido en relación al tiempo disponible para aprenderlos, y también los aspectos relacionales entre docentes y estudiantes que, en muchas ocasiones, resultan desfavorables o poco empáticos. En este marco, cualquier línea de acción que intente promover la habitabilidad en los primeros años universitarios, tendrá que implicar a los/as profesores/as y sus prácticas, es decir, que cualquier programa de mejora que pretenda modificar índices de permanencia en la universidad y avance en los/as estudiantes debe involucrar a los/as docentes y sus prácticas cotidianas en el aula (Campanella, y Olguin, 2023; Ezcurra, 2005, 2010; Maggio, 2022; Pierella, 2018).

A nivel personal, esta temática toca de cerca mi rol como docente universitaria, ya que desde hace varios años participo en las actividades de ingreso, soy docente de primer año universitario y además formo parte de un equipo de investigación donde nos abocamos a estudiar problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, centrándonos en el primer año universitario y en aspectos propios del inicio a esta cultura académica. Rescato que mi rol como profesora de primer año universitario, es lo que más me desafía a reflexionar sobre los distintos elementos que están presentes en las aulas, ya que muchas de las vivencias que allí acontecen van señalando parte de mi identidad docente. El aula de primer año es particular, allí se articulan componentes de la práctica pedagógica y del aprendizaje con aspectos sociales, históricos, culturales, políticos, institucionales, relacionales (inter e intrasubjetivos), cognitivos, metacognitivos y motivacionales singulares, producto de la participación de nuevos/as estudiantes, que empiezan a conocer una nueva cultura institucional, y profesores/as que desarrollan su accionar en pos de acompañar la heterogeneidad de trayectorias. Estudiarla es apostar a la construcción de ‘nuevos posibles’ (Cerejido, 2003, como se citó en Rinaudo, 2007).

Tal como plantea Sola (2023), una razón principal que justifica reflexionar sobre la práctica pedagógica en primer año universitario, es que dicha práctica tiene la capacidad de amenguar el

gran ‘remolino’ de desconcierto que atraviesan, tanto docentes como estudiantes, en esta etapa de inicio a una nueva cultura e institución, y que ‘en su giro’ sigue desplazando hacia los márgenes a muchos/as aspirantes, que aun por derecho propio de pertenecer a la universidad pública, nunca logran sentirse parte de ella.

En el mismo sentido, antecedentes muy relevantes que focalizan en el análisis de las prácticas de enseñanza, han mostrado que investigar el desempeño de los/as docentes en el aula permite reconocer el significado que dichas prácticas tienen para quienes las realizan, permite acceder a una comprensión teórica más profunda de la enseñanza universitaria, sus numerosas formas y funciones, y a esclarecedores futuros enfoques de la actividad docente (Litwin, 1997). El análisis de la práctica de enseñanza, permite conocer los modos en que el/la docente concibe su práctica, los esquemas que van constituyendo su saber práctico y los supuestos que direccionan sus maneras de decidir (Steiman, 2017). En este marco, conocer los distintos modos de desempeño abre perspectivas de investigación, formación de grado y formación continua o permanente (Macchiarola, 2006; 2018).

Además, como destacan algunos estudios que se asientan en la psicología de la motivación, lo que los/as profesores/as hacen en el aula, es decir, las diversas maneras o pautas de actuación docente, tienen incidencia en el aprendizaje e interés por aprender de los/as estudiantes; en otras palabras, el desempeño docente en el aula orienta cognitivamente y motivacionalmente a sus estudiantes y ello es valorado por estos/as últimos/as (Bono, 2013; 2016).

Como ya se mencionó, las investigaciones sobre los/as estudiantes de primer año, se visualizan con mayor predominio por sobre las que ocupan a los/as docentes. Entre algunos estudios significativos que permiten conocer sobre los/as ingresantes y sus aprendizajes, se encuentran: análisis sobre las dimensiones temporales que los/as estudiantes deben atravesar cuando ingresan a la nueva cultura (Coulon, 1993), estudios sobre las relaciones de los estudiantes con el conocimiento (Vélez, 2002; 2005), la construcción de evasiones y/o ‘atajos’ en dicha construcción (Ortega 2008; 2011), estudios sobre las características de las nuevas generaciones (Mastache, 2011), las trayectorias educativas (Bracchi, 2016), las experiencias y sentidos de los/as estudiantes en la universidad pública (Carli, 2012), el pasaje de la escuela secundaria a la universidad (Álvarez, et al., 2023; Falavigna, et al., 2023), entre otras.

A los/as profesores/as universitarios/as se los ha estudiado desde distintas perspectivas, considerando sus estilos de docencia y evaluación (Gallardo López et al., 2010), su profesionalización y competencias (Zabalza 2005; 2009), sus conceptualizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (De Vicenzi 2009; Jiménez Llanos, 2002; Serrano Sánchez 2010); la importancia de su rol como sujeto estratégico que guía sus decisiones a partir de teorías o concepciones (Pozo y Mateos, 2006; Tapia Ccallo y Tipula Mamani, 2017), sus prácticas (Chaiklin y Lave, 2001), sus intuiciones (Atkinson y Claxton, 2002), su pensamiento y sus creencias (Clark y Peterson, 1990; Felman, 1999), su desempeño (Bain, 2007), sus decisiones (Good y Brophy, 1996), su formación (Tenti Fanfani, 2005), sus experiencias (Jackson, 1999; 2002), sus enfoques de enseñanza (Fenstermayer y Soltis, 1989), su identidad profesional (Monereo y Domínguez, 2014), su práctica y componentes didácticos (Steiman, 2017), sus desempeños memorables (Flores et al., 2013; Maggio, 2012), su relación con el saber (Falavigna, 2022), entre otros.

Específicamente, atendiendo a las investigaciones sobre el desempeño docente, una investigación de carácter empírica desarrollada por Ken Bain (2007), devenida luego en un modelo teórico descriptor del desempeño de ‘los/as mejores profesores/as universitarios/as’ en el contexto anglosajón, se constituye en un punto de referencia importante de las presentes indagaciones e interpretaciones. La mencionada investigación brinda elementos significativos que posibilitan conocer las diferentes características del accionar docente, que, según la perspectiva de todos los sujetos intervinientes en el estudio, favorece el aprendizaje duradero, significativo y con sentido de los/as estudiantes. Estos elementos, lejos de mostrar la deseabilidad social o el deber ser de los/as profesores/as universitarios/as, muestran aspectos relevantes, sólidos y suficientes producto de la investigación científica, que permiten caracterizar el ‘buen desempeño docente’ en el aula universitaria y se constituyen en argumentos para pensar y reflexionar sobre los desempeños docentes en primer año universitario.

Tomando en cuenta las proposiciones previas, el supuesto que orienta esta investigación sostiene que el desempeño de los/as profesores/as en el aula universitaria se constituye en un factor contextual que configura, en parte, el aprendizaje y el interés por aprender de los/as estudiantes. El desarrollo de la presente tesis doctoral se orienta a indagar empíricamente, a través de relatos docentes y voces de estudiantes, el desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año,

de las distintas áreas disciplinares de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto -FCH. UNRC-, para conocer los rasgos de desempeño que promueven aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes, atendiendo especialmente a la situacionalidad de los aprendizajes, y a los significados y sentidos que los sujetos construyen en dicho contexto específico.

Concretamente, y reconociendo que las decisiones de los/as docentes y las características que adquiere el contexto del aula de primer año son fundamentales para entender lo que sucede en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, se formulan algunas preguntas de interés investigativo:

¿cuáles son las características del desempeño de los/as profesores/as en el aula universitaria que los/as estudiantes valoran porque les permite aprender y construir interés por aprender?, ¿qué elementos del desempeño docente se vinculan con el interés por aprender y la construcción de buenos aprendizajes?, ¿cuáles son los diferentes aspectos del desempeño docente, en primer año de una universidad argentina, que se transforman en significativos para los/as profesores/as?, ¿están presente, en el desempeño de nuestros/as profesores/as universitarios/as algunos rasgos del modelo americano caracterizado por Bain (2007)?, ¿cuáles son aquellos rasgos distintivos de los/as profesores/as universitarios/as de primer año en el contexto de la presente investigación?.

A partir de lo anterior, es posible reflexionar sobre la importancia de ocuparse, desde la investigación, de temas que atiendan y promuevan la reflexión sobre los desempeños docentes, orientados hacia el aprendizaje de los/as estudiantes, el derecho a la educación superior y su posibilidad de participar y sostenerse en la nueva institución y carrera elegida. Ello con el fin de impulsar prácticas pedagógicas comprometidas con el acceso y permanencia en los estudios universitarios, bajo relaciones de compromiso con los saberes. Se trata, también, de continuar apoyando y profundizando procesos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos específicos, a partir de la interrelación entre los factores cognitivos, afectivos y contextuales involucrados (Bono, 2010).

Específicamente, esta tesis se centra en investigar el desempeño de los/as profesores/as en el aula universitaria de primer año, para estudiar los rasgos característicos que afectan, ya sea promoviendo u obstaculizando, el aprendizaje de los/as estudiantes. Para ello, se tomará el

estudio acerca de los/as ‘buenos/as profesores universitarios/as’ desarrollado por Bain (2007) por constituirse en un modelo teórico de base empírica de gran impacto en el tema. También serán fuente y complemento, aportes de otras investigaciones que profundizan aspectos y acciones docentes en el aula universitaria, identificadas como significativas para el aprendizaje. Se asume como marco general de esta investigación la perspectiva teórica planteada por la psicología sociocultural, que postula que es la cultura la que permite el desarrollo de los procesos psicológicos humanos, y por lo tanto de las valoraciones y acciones de los sujetos, desde un punto de vista histórico-social. Siguiendo a Vygotsky (1979), las acciones que las personas despliegan en el contexto en que habitualmente se desenvuelven, se van configurando a partir de las creencias, conocimientos y valores que resultan de la elaboración cognitiva de las experiencias humanas, en un momento y una historia social particular, lo cual brinda el marco en el que cada sujeto se hace portador y partícipe de su propia cultura. En este sentido, el contexto en que se ubica este estudio es el aula universitaria, considerado como un escenario favorable para presentar la utilidad de una aproximación teórica en la que se enfatizan los procesos de interacción entre el desarrollo social y cultural y la construcción del sujeto (Bono, 2013).

A partir de lo precedente, se presentan a continuación los objetivos de la investigación.

Objetivos generales:

- Estudiar el desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, en contextos específicos de aula, para conocer los rasgos de desempeño docente que promueven aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes.
- Identificar los rasgos de desempeño de los/as profesores/as que promueven y que obstaculizan los aprendizajes y el interés por aprender de los/as estudiantes.
- Comparar las perspectivas de estudiantes y profesores/as, respecto de las características de los desempeños docentes, para favorecer en los/as estudiantes la construcción de aprendizajes y el interés por aprender.
- Comparar las características de los desempeños docentes encontrados en un contexto específico argentino, con el modelo teórico desarrollado por Bain (2007).

Para alcanzar dichos objetivos se desarrollan dos estudios empíricos. Un primer estudio en el que: a) se describe el desempeño de profesores/as universitarios/as en relación con el aprendizaje e interés por aprender, desde la perspectiva de los/as estudiantes universitarios/as y, b) se analizan y comparan las particularidades que asume el desempeño de los/as profesores/as, desde las voces de los/as estudiantes, con el modelo de los mejores profesores/as universitarios/as de Bain (2007). Un segundo estudio en el que: a) se describen y analizan los rasgos de desempeño docente en el aula, que promueven aprendizajes en los/as estudiantes universitarios/as, a partir de relatos personales de docentes de primer año y, b) se analizan y comparan las particularidades que asume el desempeño de los/as profesores/as en contextos específicos, desde la perspectiva de los/as docentes, con el modelo propuesto por Bain (2007).

Para comprender de manera profunda aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en este contexto específico, se propuso la integración y convergencia de los resultados de ambos estudios (Bericat, 1998). Así, se plantea conocer los desempeños docentes en el aula que promueven aprendizajes, comparando las perspectivas de estudiantes y profesores/as, y con el modelo teórico de Bain (2007) complementando con aportes de otras investigaciones en el tema.

La presente tesis se estructura a partir de seis capítulos. En la primera parte, se presentan las formulaciones conceptuales que dan el marco teórico de referencia al tema de investigación. En el primer capítulo, se desarrollan conceptualizaciones, desde perspectivas psicológicas constructivas y la psicología sociocultural, que explican la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario, atendiendo particularmente al primer año. En el segundo capítulo, se presentan líneas teóricas y antecedentes de investigaciones recientes sobre el desempeño de los/as profesores/as universitarios/as, junto a las características que asumen las prácticas pedagógicas en el primer año universitario y sus desafíos.

En la segunda parte se explicita el proceso metodológico, análisis, resultados y discusiones de cada uno de los estudios empíricos realizados. Concretamente, en el tercer capítulo se explican las decisiones tomadas en el proceso metodológico de la investigación. En el cuarto capítulo, se desarrollan los análisis, resultados y discusiones del estudio destinado a estudiantes universitarios/as, a partir de cada instrumento de recolección de datos utilizado. En el quinto capítulo, se muestra el segundo estudio empírico, destinado a trabajar con diez profesores/as universitarios/as de primer año, representantes de las distintas áreas disciplinares de la FCH-

UNRC; se presentan los análisis, resultados y discusión de los datos obtenidos a partir de entrevistas de experiencia docente.

Finalmente, en el sexto y último capítulo, se presenta una síntesis e integración de resultados, mostrando articulaciones entre los estudios empíricos, retomando los principales resultados de la investigación, junto a algunas de las limitaciones encontradas, posibles líneas de acción, promotoras de futuros procesos investigativos, y reflexiones finales.

A continuación, el/la lector/a podrá transitar cada capítulo y apreciar su construcción, atravesada principalmente por aprendizajes inter e intrasubjetivos, aproximaciones, resignificaciones y reflexiones; también podrá enriquecerlos con la propia mirada y de este modo compartiremos el valor de seguir nutriendo el diálogo sobre el conocimiento y el aprendizaje en la universidad.

PARTE TEORICA

Capítulo I

Enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario

Como se ha planteado en la introducción de esta tesis, el tema - objeto de investigación es el desempeño docente en el aula de primer año universitario, que promueve aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes. Este tema constituye uno de los núcleos de análisis relevantes para comprender cómo se configura el aprendizaje y la enseñanza en el contexto universitario (Bono, 2013; Ezcurra, 2010, 2012; Pierella, 2018; Sola, 2023).

Se asume como marco general de esta investigación la perspectiva teórica planteada por la psicología constructiva y socio histórico cultural.

Este capítulo, en primer, lugar centra la mirada en la teoría sociocultural como teoría que reivindica la construcción histórica, social y cultural del conocimiento, así como en marcos conceptuales provenientes de la psicología cognitiva, para dar cuenta que el sujeto construye significados de manera activa recuperando sus saberes y experiencias previas, siempre en el marco de un contexto social que lo conforma y lo configura. Luego, se desarrolla la perspectiva situada del aprendizaje y la enseñanza en el contexto de la universidad, en base a los rasgos que exhiben los llamados ‘contextos poderosos’ para aprender y la ‘enseñanza poderosa’. Finalmente, se presentan aspectos propios del contexto de enseñanza y aprendizaje del primer año universitario, según debates y contribuciones que se vienen desarrollando en encuentros académicos e investigaciones en el área.

1.1. Perspectivas psicológicas constructivas sobre el aprendizaje y la enseñanza

La psicología educacional es la disciplina que enmarca y permite estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje; brinda contribuciones teniendo en cuenta al mismo tiempo los principios psicológicos y las características de los procesos educativos. En otras palabras, es una

disciplina que permite comprender y explicar la naturaleza, características y evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula (Ausubel et al., 1983) y la consideración de este escenario como un espacio de negociaciones entre profesores/as y alumnos/as, donde los/as profesores/as, mediados/as por sus conocimientos, creencias, experiencias, etc. toman las decisiones para acompañar los procesos de aprendizaje de sus alumnos/as (Good y Brophy, 1996).

Dentro de esta disciplina, los modelos conceptuales que actualmente estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje adhieren a la psicología constructiva, por cuanto su posición sitúa al sujeto que aprende y a la situación de enseñanza como aspectos complejos, inacabados y situados (Carretero, 2009). El constructivismo, como programa epistemológico o forma de entender cómo se construye el conocimiento, sostiene la idea de que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que va emergiendo como resultado de la interacción entre esos dos factores (Coll, 2005).

1.1.1. Teoría socio histórico cultural de Lev Vygotsky

Dentro del constructivismo, la teoría de Vygotsky (1979) reivindica la construcción histórica, social y cultural del conocimiento. Para Vygotsky, la conciencia individual está determinada por la participación de la persona en las actividades prácticas y cognitivas de la sociedad en la cual vive. Es en su interacción con otras personas y con las herramientas materiales y simbólicas que el sujeto internaliza las formas colectivas de conducta y el significado de los signos creados en su cultura (Briones, 2000). Bajo estas premisas, “el aprendizaje se entiende como un proceso eminentemente social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos” (Barab y Plucker, 2002; Olmedo, 2004, como se citó en Rinaudo, 2014, p. 178).

A partir de estas ideas generales, se recuperan a continuación los principales conceptos de la teoría sociocultural: ley de doble formación, internalización, interacción, mediación y zona de desarrollo próximo, para explicar cómo se configuran y construyen los procesos cognitivos humanos y cuáles son las contribuciones de la aproximación sociocultural al estudio de los aprendizajes y la enseñanza.

Como se expresó anteriormente, uno de los aportes más relevantes de Vygotsky, en la línea del pensamiento marxista, ha sido la de concebir y estudiar al sujeto como un ser dialéctico y social y al conocimiento como un producto social y cultural. Así, el origen social del funcionamiento mental del sujeto se explica cómo:

(...) un complejo proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura, es decir, el sujeto parece constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social, es decir en el plano interpsicológico; pero recíprocamente la cultura se apropia del sujeto en la medida en que lo constituye. (Baquero, 1996, p. 41)

En este sentido, un postulado muy importante de la teoría vigotskyana es la ley de doble formación, que sostiene que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren, primero en un contexto o nivel social (plano interpsicológico) y luego, en una serie de procesos evolutivos, se internalizan a nivel individual (plano intrapsicológico).

La interacción se produce con el medio intersubjetivo, no sólo físico. No es el plano del otro sino de la relación con el otro lo que conforma la interacción, esto es, la ideología, historia, cultura, cargada de significado. La presencia del otro social puede manifestarse en las más variadas formas: sujetos, espacios, costumbres y actitudes culturalmente definidos (Vygotsky, 1996).

Atendiendo específicamente al ámbito educativo, se destaca el valor de la interacción en el aula ya que el/la estudiante aprende cuando lo hace en un contexto de colaboración, intercambio y desafíos cognitivos; las discusiones, debates y la argumentación son algunos mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje entre sujetos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema (Carretero, 2009).

Otro concepto central de la teoría, para comprender aspectos relacionados al aprendizaje y la enseñanza en el ámbito de la educación formal, es el de mediación. Se reconoce que los seres humanos hemos creado sistemas de señales culturales que regulan nuestras acciones con otros sujetos y con el medio. La actividad humana incluye el uso de dos tipos de mediadores externos: los signos (por ejemplo, signos algebraicos, de numeración, arte, esquemas, mapas, lenguaje) que orientan internamente la acción o conducta; y los instrumentos (herramientas, objetos,

máquinas), que posibilitan al hombre operar sobre la naturaleza y modificarla externamente (Cubero y Luque, 2005; Ramos de Vasconcellos y Da Costa Guimaraes Santana, 2004). El lenguaje, en un sentido amplio, es el mediador fundamental de la acción psicológica, ya que ofrece los conceptos y las formas de organización de los objetos de conocimiento y funciona como medio de comunicación, planificación y autorregulación (Baquero, 1996).

Algunas contribuciones de la teoría socio histórica cultural al campo de la educación reconocen al profesor/a como un mediador muy importante en las interacciones sociales. El/la profesor/a tiene un papel central en la trayectoria de los sujetos que transitan por la educación, sus modos regulares de intervención promueven en distintos grados el aprendizaje (Oliveira, 1995, como se citó en Ramos de Vasconcellos y Da Costa Guimaraes Santana, 2004).

Un último concepto central de la teoría vigotskyana que se considera sustancial en este trabajo es el de zona de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real -determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema- y el nivel de desarrollo potencial -funciones intrapsíquicas que el sujeto posee potencialmente, determinadas a través de la solución de problemas bajo la orientación o colaboración de otros/as más capaces-. Esta zona posibilita al individuo ir más allá de sus competencias actuales; se caracteriza por ser dinámica y producirse en un sistema de interacción socialmente definido, donde cada paso es una construcción interactiva específica de ese momento, que abre distintos cursos de evolución futuros (Álvarez y del Río, 1990, como se citó en Cubero y Luque, 2005).

Partiendo de esta definición inicial, Ramos de Vasconcellos y Da Costa Guimaraes Santana (2004) plantean el rol de la cultura como formadora de ZDP, ya que la aparente soledad en la resolución de una tarea está siempre mediada por herramientas, recursos, objetos, eventos, lenguaje, etc., ello al interior de un contexto social dinámico, que posibilita negociaciones, incluso con uno mismo, en las cuales hay constantes rupturas de sentidos y significados para la construcción de conocimientos.

En el ámbito educativo formal la ZDP se vincula a la noción de andamiaje (Wood et al., 1976, como se citó en Guilar, 2009), entendida como el apoyo o ayuda eficaz que se proporciona al sujeto que aprende, ajustándose a sus competencias en cada momento, la cual va variando a medida que éste/a puede tener más responsabilidad en la actividad, por ello es una ayuda transitoria. Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el/la docente

crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender. En este marco, se entiende que el aula universitaria, y en ella el desempeño docente, debe ser necesariamente un lugar de andamiaje donde se privilegie la producción de rupturas epistemológicas, dando lugar a la producción de conocimiento científico, el cual no se desarrolla linealmente, ni por simple acumulación, sino como producto de rupturas y discontinuidades (Bachelard, 1979, como se citó en Vain, 2020).

Tomando como marco los conceptos e ideas previamente desarrolladas, desde los enfoques socioculturales contemporáneos se sostiene que la naturaleza humana se transforma por la actividad social semióticamente mediada y se concibe al aprendizaje como un proceso multidimensional de apropiación cultural, que involucra de manera integral afectividad, pensamiento y acción. Además, el aprendizaje es intersubjetivo y situado, lo que lo hace heterogéneo, múltiple y diverso; se explica por cambios o variaciones en los procesos de comprensión y participación de los sujetos implicados en una actividad conjunta. El conocimiento es producto de la actividad cultural que lo produce y lo significa, en este sentido es mudable e inestable (Baquero, 2002).

1.1.2. Culturalismo de Jerome Bruner

Otra perspectiva vigente que brinda aportes al estudio del aprendizaje y la enseñanza es la teoría cultural de Bruner (1990). El culturalismo otorga relevancia a la idea de que los significados y conocimientos son construidos cultural y personalmente. Para Bruner (1990), las acciones humanas se conforman, por una parte, a partir de las creencias, conocimientos y valores que resultan de la elaboración cognitiva de nuestra experiencia; y por otra, se constituyen en el marco de un momento y una historia social particular, de la que cada uno se hace portador y partícipe y nos permiten vivir integrados en la cultura a la cual pertenecemos.

Es la cultura el factor principal a la hora de conformar la mente humana; así la mente -entendida en un sentido amplio, que involucra a la persona de manera completa- se constituye por, y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana. En este sentido, los seres humanos son expresión de la cultura, no existe naturaleza humana independiente de ella. La cultura aporta la caja de herramientas para construir nuestro mundo y nuestras concepciones sobre nosotros mismos y el mundo (Bruner, 1990).

Bajo estas ideas, la perspectiva culturalista señala que la construcción de significados no es posible sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura, es decir, que el aprendizaje y el pensamiento están siempre situados en contextos culturales y requieren de las herramientas y símbolos propios de esas culturas. En relación con ello, se reconoce que cada situación de aprendizaje está permeada por un conjunto particular de lenguajes, herramientas y relaciones sociales que dan forma a las interacciones que en ellas se crean (Henning, 2004, como se citó en Rinaudo, 2014).

Recuperando las herramientas culturales, Bruner (1990) otorga gran valor al lenguaje; sostiene que construimos significados y los negociamos no sólo racionalmente, sino también narrativamente. La narración, entonces, se identifica como nuestra forma de pensamiento y vehículo para la creación de significados; es a través del pensamiento narrativo como los seres humanos construimos identidad y, en este sentido, la educación ocupa un lugar relevante para cultivarla y nutrirla. En el contexto de la universidad, la capacidad argumentativa es una competencia esencial que los/as docentes pueden enriquecer en sus estudiantes, para que potencien sus modos de mantener diálogos abiertos y comprensivos con los demás, transmitir pensamientos, defender ideas, etc. y de este modo formarse reflexivamente.

1.1.3. Cognición distribuida de David Perkins

En vinculación con las líneas anteriores, desde un enfoque cognitivo social, Perkins (1997) entiende que la cognición se sostiene y produce de una manera física, social y simbólicamente distribuida. La cognición físicamente repartida involucra a medios tales como textos, afiches, videos, etc., que suministran información o se constituyen en productos elaborados por los/as estudiantes; generalmente estos productos no son vistos como el proceso de “volcar en el papel lo que se ha pensado sobre un tema, sino como un modo de poner a prueba y ejercitar el pensamiento que el alumno tiene en la cabeza” (Perkins, 1997, p. 6), en ese sentido insta a que tales medios sean vehículo y no solo suministro de pensamiento. La cognición socialmente repartida se vincula con los grupos cooperativos, las comunidades de práctica y, especialmente, con el modo en que se usan los materiales didácticos, la clase de relaciones que se establecen, entre otros aspectos; o sea, no es el grupo por sí mismo sino su modo de funcionar lo que promueve el aprendizaje. La cognición simbólicamente repartida refiere a los diversos sistemas simbólicos -palabras, diagramas, ecuaciones, etc.- que representan el medio habitual de

intercambio entre las personas; según Perkins, uno de los prejuicios que debemos erradicar cuando se trata de repartir simbólicamente la cognición, es la creencia de que ciertos sistemas simbólicos particulares están inextricablemente vinculados con ciertas disciplinas particulares.

En relación con lo anterior y recuperando a Bruner (1997), es posible reconocer dos modos básicos de pensamiento, uno racional o lógico matemático y otro narrativo. Cada una de estas modalidades de pensamiento, permiten ordenar las experiencias y construir la realidad de un modo particular; en este sentido, se torna importante revalorizar en el contexto universitario un modo de aprendizaje que involucra promover desde la enseñanza la organización jerárquica de los saberes, aunque ello no implica desconocer lo sustancial de cultivar el uso de otros lenguajes y modos de aprender. Se vuelve indispensable emplear los distintos lenguajes del pensamiento en las aulas y “fomentar el empleo de una basta categoría de recursos simbólicos flexibles, una especie de alfabetismo grafico” (Perkins, 1997, p. 10).

1.1.4. Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

Asimismo, dentro de la psicología constructiva, se reconoce el aporte de la psicología cognitiva en el estudio del aprendizaje y la construcción de significados. La teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel et al. (1983) define una categoría de aprendizaje cuyos rasgos se corresponden con el ‘buen aprender’ ya que busca generar cambios duraderos, es utilizable en situaciones distintas en las que fue aprendido y se construye en contextos de práctica reflexiva (Pozo, 1996, como se citó en Martín y Solé, 1990).

El aprendizaje, desde esta concepción supone la construcción de significados desde una vinculación significativa y no arbitraria entre los nuevos conocimientos y las ideas o representaciones ya formadas en la estructura cognoscitiva del/a estudiante. Además, en esta construcción es necesario contar, por una parte, con la coherencia de la estructura interna del material a aprender y la secuencia lógica entre sus elementos, por otra parte, con la disposición para aprender por parte del/la alumno/a, en la que juegan su papel los saberes previos y los procesos motivacionales y afectivos (Viera Torres, 2003).

Desde este marco conceptual, no nos representamos la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas que poseemos; por tanto, la organización y la secuenciación de contenidos deberían tener en cuenta los conocimientos previos del/a estudiante. Ello supone una concepción

particular sobre la construcción del conocimiento y la enseñanza, y se reconoce que la misma disiente visiblemente con la visión conductista donde aprendizaje y enseñanza deben basarse en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en pequeñas partes. Para Ausubel et al. (1983), ‘aprender’ es sinónimo de ‘comprender’, por eso lo que se comprenda será lo que se aprende y recordará mejor, es decir, quedará integrado en la estructura de conocimientos del/a estudiante (Carretero, 2009).

Para algunos autores, el aprendizaje significativo implica un cambio profundo en los conocimientos y experiencias, así como la posibilidad de transferir los saberes a otras situaciones; además, es producto de una práctica organizada, requiriendo de procesos metacognitivos sostenidos en el tiempo (Huertas y Montero, 2001). También la investigación posterior ha mostrado que en la construcción de significados confluyen creencias, motivos, expectativas y atribuciones en un complejo entramado de relaciones que determinan el sentido que los/as alumnos/as atribuyen al hecho de aprender (Coll, 1990; Vélez, 2002). En este entramado intervienen componentes cognitivos, pero también emocionales y afectivos, y aspectos vinculados a lo individual y lo social, influyendo tanto en la posibilidad como en la dificultad de atribuir significados a los contenidos de aprendizaje (Martín y Solé, 1990).

En el contexto educativo algunas derivaciones de la teoría de Ausubel permiten apreciar su valor para favorecer la significación de saberes por parte de los/as estudiantes. La exposición organizada de contenidos es considerada una herramienta muy relevante para que ellos/as adquieran una comprensión adecuada de los contenidos a aprender, y se define como un medio de comunicación central en la educación superior, ya que en este nivel los/as estudiantes tienen mayor capacidad para hacer uso del lenguaje -oral y escrito- y por lo tanto construir significados a partir de él (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2009). También el uso de organizadores previos, entendidos como presentaciones que hace el/a profesor/a con el fin de favorecer relaciones pertinentes entre el conocimiento nuevo y el que ya posee, facilitan la enseñanza receptivo-significativa.

Respecto de la investigación educativa de los aprendizajes escolares y académicos, los enfoques constructivos cognitivos mostraron la importancia de estudiar la subjetividad de las personas, lo cual implica una visión del aprendizaje basado en los procesos internos del/a estudiante y no

sólo en sus respuestas externas o manifestaciones observables. Se atiende a lo que las personas piensan y dicen, no sólo a lo que hacen.

Los enfoques constructivistas cognitivos dirigen su atención hacia el individuo; les interesa el mundo interno, la capacidad para construir significados, organizar información, solucionar problemas. Interesa el desarrollo de las funciones intelectuales: cómo se van organizando y desarrollando esas funciones y cómo se suceden diferentes interpretaciones de la realidad, cómo se van construyendo categorías para entender y organizar el mundo. Se advierte que los estímulos no actúan directamente sobre la persona, sino que son mediados por las interpretaciones que se les atribuyen. (Rinaudo, 2014, p. 171)

En síntesis, la perspectiva constructiva y socio histórico cultural constituye un cuerpo de conocimientos de basta riqueza para analizar el valor de las interacciones sociales y el papel que tienen las herramientas y signos de la cultura en las acciones humanas, en el desarrollo psicológico y la construcción de significados y sentidos. En este sentido, como afirman los enfoques de investigación contextualista, describir y analizar la actuación de las personas en la acción situada, donde se encuentran elementos sociales, culturales e históricos particulares, permite conocer cómo se desempeñan las personas en sus prácticas cotidianas.

Específicamente, en relación al desempeño de los/as profesores/as, la investigación, ha ido mostrando que aquello que los/as profesores/as hacen está influenciado por los diferentes elementos componentes de la situación de enseñanza y aprendizaje; los/as profesores/as predicen sus actuaciones según el contexto y el contenido que se va a enseñar, actuaciones que se deberían ir modificando, en parte, según las señales sociocognitivas que muestren los/as estudiantes (Chaiklin y Lave, 2001, como se citó en Bono, 2013). Además, resulta fundamental para el/la profesor/a conocer las representaciones de sus estudiantes sobre lo que va a enseñar, así como analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el anterior. De esta manera, no es tan importante el producto final como el proceso que lleva a cabo cada estudiante al dar sus respuestas a las distintas tareas o propuestas escolares y/o académicas (Carretero, 2009).

Poniendo el foco en la universidad, como contexto educativo y social específico, es importante reconocer que allí hay modos particulares de enseñar, así como de conocer, aprender e

interactuar, mediante distintos lenguajes o discursos y herramientas de la cultura. Ello torna relevante su estudio y comprensión situada. En el apartado siguiente se aborda la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario, recuperando características del contexto áulico, de la cognición y enseñanza situada, de los contextos poderosos de aprendizaje y de la enseñanza poderosa, llamados así por el valor de sus rasgos promotores de aprendizajes significativos, relevantes y situados.

1.2. Enseñar y aprender en el contexto de la universidad

Una de las contribuciones de la teoría socio histórica cultural, desarrollada en el apartado precedente, ha sido la de desarrollar un enfoque general que permite incluir a la educación, como actividad humana fundamental, porque posibilita la transmisión de las herramientas de la cultura a las generaciones más jóvenes. Esta concepción que señala que los procesos psicológicos están culturalmente mediados, tienen un desarrollo histórico y van surgiendo de la actividad práctica, proporciona un marco adecuado para pensar a la educación formal como un contexto en el cual las personas comparten y construyen significados de manera situada (Cole, 1990, como se citó en Bono, 2013).

Fue Bruner (1997) quien señaló que la concepción de Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo es al mismo tiempo una teoría de la educación, puesto que la educación no es solo el desarrollo del potencial de los individuos, sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana en la que las personas se conforman como tales, por lo tanto, en una teoría de la educación tiene que encontrarse la naturaleza de la mente y la cultura en interacción. En palabras de Bruner: “La educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no es solamente una preparación para ella” (1997, p. 31).

Más específicamente, desde los estudios contemporáneos enmarcados en la psicología educacional “creció el interés por conocer el modo en que las influencias del contexto interpersonal, institucional, económico y social dan forma a la cognición, la motivación y el desempeño individual” (Rinaudo y Donolo, 2011, p. 3). Bajo estas ideas, se entiende entonces al sujeto de aprendizaje como alguien que trae consigo una historia y aprende en entornos, situaciones y a través de actividades que son siempre particulares; se revaloriza así la ‘significatividad’ de los contextos, aceptándose que no son neutrales respecto la posibilidad de construcción de aprendizajes por parte de los/as estudiantes (Rinaudo, 2014).

1.2.1. El aula universitaria

El contexto en que se ubica este estudio es el aula universitaria, considerado como un escenario propicio en el que se enfatizan los procesos de interacción entre el desarrollo social y cultural, y la construcción del sujeto humano (Bono, 2013).

Elichiry (2018) plantea que es necesario entender al aula como un espacio o contexto articulado en redes de relaciones y diálogos sociales, donde gran parte de las experiencias y comprensiones que allí se construyen devienen de una escala mucho mayor de lo que allí acontece. De este modo, señala que es necesario superar una mirada de las aulas como espacio - tiempo separado y circunscripto, porque se excluyen así grandes aspectos de la actividad docente y estudiantil. Para la autora, las aulas no están ‘encapsuladas’, sino que es posible representarlas como:

(...) un lugar donde la singularidad se construye a partir de las interacciones particulares y articulaciones mutuas de relaciones, procesos, experiencias y acuerdos sociales en una situación de copresencia, pero donde una gran proporción de aquellas relaciones, experiencias y comprensiones se construyen sobre una escala mucho mayor de lo que definimos como el lugar en sí. (Elichiry, 2018, p. 230)

Bajo estas premisas, el aula es un escenario propicio para ser investigado, en tanto espacio de transacciones, interacciones y modificaciones permanentes que permite conocer y comprender las relaciones entre profesores/as y estudiantes, la dinámica de los motivos, las expectativas, las atribuciones estudiantiles en términos de desempeño, la valoración hacia los tipos de tareas, etc. Específicamente, el aula universitaria de primer año es un espacio particular, e invita a la reflexión sobre el ingreso a una cultura académica que supone conocimiento, reflexiones, análisis y tomas de decisiones, en pos de una participación democrática que contribuya a cimentar la construcción de una cultura ciudadana con proyección social, desde el punto de vista cultural (Bono, 2011).

Al interior del contexto áulico universitario es indispensable atender a las nociones de cognición y enseñanza situada, contextos poderosos de aprendizaje y enseñanza poderosa. A continuación, se abordan estos conceptos.

1.2.2. Perspectiva de la cognición situada

Desde la concepción de aprendizaje situado (Diaz Barriga, 2003), se afirma que el conocimiento es situado, no puede abstraerse del contexto y situación en que se aprende y emplea, sino que forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura donde se desarrolla y utiliza. Desde esta perspectiva, se entiende que el aprendizaje como proceso de enculturación donde los/as estudiantes se integran gradualmente a la comunidad de práctica que han elegido, implica cambios en las formas de comprensión y participación; se trata de un proceso multidimensional de apropiación cultural que involucra pensamiento, afectividad y acción (Baquero, 2002).

Diaz Barriga (2003) sostiene que el paradigma de la cognición situada, conocido también como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (cognitive apprenticeship) o aprendizaje artesanal, está en oposición a la visión de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a prácticas educativas formales donde se asume que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Es decir, difiere fuertemente de prácticas en las cuales se presenta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como algo neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura de pertenencia.

Por el contrario, desde una visión situada, el objetivo de la enseñanza es orientar a cada estudiante a construir aprendizajes significativos, donde encuentre sentido y utilidad a lo que aprende en el aula; se propone que aprendan involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los/as expertos/as en diferentes campos del conocimiento. De este modo, la autenticidad de la práctica educativa se determina por el grado de relevancia cultural de las actividades en que los/as estudiantes participan, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven (Derry et al., 1995, como se citó en Diaz Barriga, 2003).

Tal como se viene sosteniendo a lo largo de este capítulo, desde la perspectiva sociocultural se reconoce el valor del andamiaje, la negociación y la construcción conjunta de significados para la apropiación significativa y con sentido de saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, los/as docentes cumplen un papel fundamental al diseñar prácticas educativas auténticas, de alta relevancia cultural y actividad social (Diaz Barriga, 2003). El aprendizaje (sus metas, procesos, resultados) dependerá en parte de la diversidad y variedad de recursos, tipos de tareas,

posibilidades de interacción, etc. que se desplieguen en el aula (Rinaudo y Donolo, 2000), lo cual, en el contexto de la universidad adquiere características particulares.

Atendiendo a las proposiciones previas, y sobre las prácticas de enseñanza, Elichiry (2018) plantea que el estudio y descripción de la enseñanza, en el sentido de imaginarla inmersa y en relación con escalas histórico – geográficas, debe incluir información no sólo de lo que los/as docentes hacen allí, sino también acerca de cómo intentan graduar sus esfuerzos teniendo en cuenta acontecimientos o estructuras ‘dentro’ y ‘fuera’. Se trata, como ya se ha mencionado, de reivindicar constructos conceptuales necesarios para comprender procesos y vínculos en el aprendizaje de la cultura.

1.2.3. Contextos poderosos para aprender en la universidad

Al centrar la mirada en la educación universitaria, Rinaudo (2014) profundiza en los rasgos del contexto que favorecen los aprendizajes académicos. Los denominados *ambientes poderosos* para el aprendizaje (powerful learning environments) brindan el marco para apoyar a los/as estudiantes en el camino de construir su identidad, entendiendo que este proceso lleva a las personas a sentirse agentes responsables de sus actuaciones en el campo personal, laboral y social, lo cual se constituye en una de las principales metas de la educación. Así lo describe:

Nos referimos al logro de agencia en el mundo social y en el mundo material (...); nos referimos a la capacidad para participar en los diálogos que interesan acerca del mundo material y acerca del mundo social; a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan una participación plena y positiva en las comunidades y entornos de los que se forma parte. (Rinaudo, 2014, p. 186)

En consonancia con ello, Pozo y Mateos (2009) sostienen que una de las metas de la educación superior es preparar a los futuros profesionales a adquirir conocimiento para seguir aprendiendo, es decir, formarlos en la capacidad de aprender a aprender, para que sean agentes competentes en acciones y actitudes que permitan generar y sostener prácticas profesionales acordes con lo que la sociedad demande.

La universidad debe ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y competencias que les permitan transformar, reelaborar y en suma construir los conocimientos que reciben. Debe ayudarles a ser profesionales estratégicos capaces de usar de formas nuevas los

conocimientos adquiridos, e incluso de generar nuevos conocimientos, y no solo (...) profesionales técnicos que aplican las soluciones y los conocimientos generados por otros y que reciben ya empaquetados, listos para ese consumo cognitivo, en las aulas. (Pozo y Mateos, 2009, p. 19)

Desde una mirada crítica, analizan que la enseñanza universitaria tradicionalmente se ha centrado sobre todo en la formación teórica, dejando de lado la formación práctica, y cuando lo ha hecho, ello ha consistido en una formación técnica más que estratégica, que capacita en la reproducción de soluciones ya conocidas, en lugar de generar nuevas o adaptadas a situaciones actuales. Para enfrentar situaciones nuevas e inciertas, que se presenten en el contexto profesional, es necesario una participación activa y un dominio estratégico y autónomo del conocimiento, es decir, una gestión metacognitiva de los propios conocimientos, y por ello la educación universitaria debe orientarse en esa línea. Además, desde esta perspectiva, las nuevas formas de enseñar y aprender en la universidad, requieren de una nueva forma de concebir estas prácticas, es decir, que un factor importante para promover el cambio es repesar las creencias y concepciones desde las que profesores/as y estudiantes entienden el enseñar y aprender.

Siguiendo con estos planteos, los contextos que promueven el aprendizaje activo y constructivo, propician la actividad colaborativa y además ofrecen experiencias de aprendizaje en el contexto de una situación real, son aquellos contextos propicios para el aprendizaje (Diaz Barriga, 2003; Rinaudo, 2014).

En la universidad, ello implica la consideración de tres influencias: *estímulos a la participación de los/as estudiantes; apoyo a las actuaciones y seguimiento de la inserción profesional y social de los egresados/as* (Rinaudo, 2014).

- Respecto a los *estímulos a la participación*, los contextos poderosos para el aprendizaje ofrecen oportunidades para que los/as estudiantes puedan construir activamente sus conocimientos. Uno de los principales apoyos para estimular la participación y el aprendizaje es proponer tareas académicas de calidad, definidas por la significatividad que tiene para los/as estudiantes y por el grado en que atiende a su formación profesional. Desde los enfoques socioculturales se definen a estas tareas como tareas auténticas, que ponen a los/as estudiantes en situación de trabajar en torno de problemas reales (Diaz Barriga, 2003; Barab y Duffy, 2000; Henning, 2004, como se citó en Rinaudo, 2014) y desde donde se promueve que la participación

vaya avanzando desde niveles más ‘periféricos’ hacia otros más críticos o relevantes. En este sentido, partir desde problemas persistentes en un campo disciplinar irrumpe en la lógica de objetivos prefijados y pasos racionalmente secuenciados, también posibilita integrar temas y ofrece a los/as estudiantes espacios para actuaciones más autónomas, donde además puedan proponer el estudio de problemáticas que resulten legítimas desde sus perspectivas.

- Sobre los modos en que se pueden *apoyar las actuaciones de los/as estudiantes* es posible privilegiar los siguientes rasgos: calidad del conocimiento, tipos de lenguajes, discursos y herramientas que circulan en las aulas, carácter de los procesos de feedback, oportunidades para la colaboración entre pares y carácter de las evaluaciones.

La calidad del conocimiento implica atender al uso del conocimiento, es decir, reconocer que las interacciones de los/as estudiantes con los contenidos están mediadas por sus representaciones, y donde los saberes previos ocupan un lugar central -lo aprendido en la escuela, pero también las experiencias con las infinitas fuentes de conocimiento-. También, un contexto poderoso para aprender debería mostrar que se valora positivamente la función social de la construcción de conocimientos y que se confía en que los/as estudiantes forman parte de las comunidades destinadas a concretarlos.

Apoyar las actuaciones de los/as estudiantes también comprende dar entrada al aula a la diversidad de lenguajes, discursos y herramientas disponibles; de este modo se abren y multiplican las oportunidades para que los/as alumnos/as construyan conocimientos. Hacer un uso productivo de las tecnologías, así como de otros lenguajes, discursos y herramientas, implica explicitar los modos en que los mismos se emplean en las comunidades de práctica donde se generan y usan los conocimientos.

Los procesos de feedback, esto es, el diálogo que entrelaza a profesores/as y alumnos/as en torno de etapas particulares en el desarrollo de tareas de aprendizaje, es otro factor importante para sostener las actuaciones de los/as estudiantes frente al aprendizaje. En los últimos años, con la difusión de los enfoques socioculturales en el estudio de los aprendizajes, se lo empezó a considerar como una ayuda para generar mejores ambientes de aprendizaje (Rinaudo y Paoloni, 2013). Este feedback implica que el/la estudiante no sólo recibe información acerca de su desempeño sino también que tiene la oportunidad de participar en su análisis, lo cual puede influir en la dimensión intelectual de los aprendizajes y en los componentes motivacionales.

Además, es relevante proponer intencionalmente en los contextos de aprendizaje oportunidades para la colaboración entre pares, se trata de privilegiar actuaciones cooperativas en la construcción de conocimientos. Dichos apoyos a la cognición provienen tanto de herramientas materiales, como de profesores/as y compañeros/as, lo que además puede constituir una práctica muy valiosa para futuros desempeños profesionales.

Por su parte, sobre el carácter de las evaluaciones pensadas de modo constructivo, es central que las mismas sean acordes a la naturaleza de las actividades desplegadas, formando parte de los aprendizajes, y no como actividad separada y ubicada al final de un curso. “Si la evaluación se restringe al control del desarrollo de unas pocas habilidades (por ejemplo, responder con información específica a preguntas puntuales) pierde parte de su poder para apoyar el desarrollo de respuestas más elaboradas y complejas” (Rinaudo, 2014, p. 196).

- Por último, otro rasgo particular de los contextos promotores de aprendizajes en la universidad, se caracterizan por *apoyar la autonomía y la inserción profesional y social* de sus egresados/as. Con las características previas, los/as estudiantes deberían mostrar capacidades para el desempeño autónomo y para satisfacer las demandas que plantea la inserción profesional. Cumplir estas metas también implica un conocimiento acerca de las necesidades y problemas de las comunidades de práctica vinculadas con las diferentes carreras universitarias, conocimiento que puede lograrse, definiendo las principales áreas de impacto de los desarrollos que se producen en los campos disciplinarios y mediante el seguimiento de los recorridos profesionales de los/as egresados/as.

Atendiendo a la importancia de favorecer la promoción de los aprendizajes en la universidad desde la perspectiva social cultural y las propiedades de los ambientes específicos, además de los rasgos de los contextos poderosos para aprender, se recuperan a continuación los desarrollos conceptuales de Maggio (2012), quien plantea que es posible enriquecer la enseñanza universitaria para que sea más ‘poderosa’ y se aleje de didácticas tradicionales.

1.2.4. La enseñanza poderosa en la universidad

Maggio (2012) plantea que es posible enriquecer la enseñanza para que sea más ‘poderosa’, amplia, perdurable y profunda, y de este modo desafiar a las didácticas tradicionales y lograr la

tensión necesaria para que los/as docentes intenten pensar y repensar sus prácticas de enseñanza universitaria.

En función de estos rasgos, muy estudiados y de amplio consenso en la investigación, es importante resaltar que se convierten en elementos importantes no para replicar sino porque se constituyen en argumentos para pensar y reflexionar sobre la labor docente en circunstancias específicas. Así, la autora propone seis dimensiones de análisis que componen lo que llama ‘enseñanza poderosa’.

A continuación, se desarrollan estas dimensiones, en articulación con los planteos previos de Rinuado (2014); así como con el aporte actual de otros/as autores/as que reflexionan en torno a la enseñanza en la universidad (Sola, 2023; Vain, 2020):

- La enseñanza poderosa *da cuenta del estado del arte*, del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento, esto es, del modo de entender un tema en la actualidad, con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. En este sentido, la enseñanza poderosa no enseña lo perimido, lo que ya nadie investiga, o lo que no interesa más, sino más bien se centra en lo no conocido, lo que interroga, lo que despierta el deseo (Sola, 2023). Para ello, Maggio (2012) sostiene que la tecnología ofrece oportunidades de actualización y construcción del conocimiento disciplinar, mirar y/o revisar holísticamente el programa, la forma en que se articulan los temas y hasta la forma en que los/as docentes lo abordan. Refiere a superar cierto hábito arraigado en la universidad de mirar el curriculum como si se tratara de un recetario, y en contraposición propone orientaciones para la selección de temas y la incorporación de ‘objetos contemporáneos’ como videos, videojuegos, entre otros, con la intención de escapar a la lógica acumulativa de los contenidos fragmentados y descontextualizados, que se traduce, en términos de los/as estudiantes, en cierta lógica expulsiva ya que “los deja afuera del sistema porque no encuentran sentido al estudio de cuerpos demasiado extensos” (Maggio, 2012, p. 74).

- La enseñanza poderosa permite *pensar al modo de la disciplina*, es decir, pensar sus marcos epistemológicos y metodológicos. Las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos, sino que tienen un entramado que da sentido, un modo de construcción. Cuando se enseña sin ver o reconocer estos niveles de construcción, se borra uno de los rasgos fundamentales del conocimiento: su carácter provisional, las herramientas que permiten seguir

construyendo el conocimiento y, por ende, las únicas que vale la pena enseñar. En concordancia con Rinaudo (2014), se trata de pensar que la enseñanza universitaria tiene la potencialidad de valorar positivamente la función social de la construcción de conocimientos y el lugar que en ello ocupan los/as estudiantes. Promover rupturas epistemológicas es un desafío principal a sostenerse en el aula universitaria (Vain, 2020).

- La enseñanza poderosa *mira en perspectiva*, es decir, ofrece diversas miradas porque enseña a cambiar puntos de vista. En palabras de Bruner (1997), “El significado de cualquier hecho o proposición es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye (...) Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras” (p. 32). Intentar mirar con los ojos de otro, es un rasgo de la enseñanza poderosa, porque amplía la mirada, la enriquece. Esta conciencia de mirar, por ejemplo, la producción escrita de un/a compañero/a o a la enseñanza de modo meta – analítico, como plantea Litwin (1997, como se citó en Maggio, 2012), es único, da a los/as estudiantes la posibilidad de saber que hay otros modos de enseñar y al hacerlo los/as docentes construyen espacios de libertad respecto de ellos/as mismos/as.

- La enseñanza poderosa *está formulada en tiempo presente*, es un acto de creación por parte del/la docente; la clase se piensa, se crea, se inventa, se concibe, se formula. Estas decisiones no son estáticas, sino que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la misma tenga sentido en relación a los objetivos propuestos. Este ‘pensar la clase’ debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento, provisional.

“Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y eso requiere, ni más ni menos, que trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación” (Maggio, 2012, p.55).

- La enseñanza poderosa *es original* en tanto es producto de quien la lleva a cabo, es resultado de haber creado la propuesta con ‘mano propia’, de haberla pensado, imaginado. Pero la originalidad no tiene que ver solo con que se trate de una creación personal del/la docente, sino que aboga por la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación

inductiva o deductiva tan propia de las clases magistrales, que abre con una presentación, cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. La originalidad didáctica implica, para la autora, alternar modos de tratamiento, aunque esto involucre cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión. En concordancia con Rinaudo (2014), se trata de pensar en una enseñanza que se organice a partir de problemas propios de un campo disciplinar, irrumpiendo con ciertas lógicas instaladas -de objetivos prefijados y pasos racionalmente secuenciados-, y de lugar a integrar temas, perspectivas y favorecer actuaciones más autónomas por parte de los/as estudiantes.

- La enseñanza poderosa *conmueve y perdura*. Apasionarse y emocionarse refleja que el/la docente está involucrado/a y por ello mismo entiende que sus estudiantes aprenden en el marco del cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores para de aprendizajes, pero que jamás los/as dejará expuestos/as a una situación que él/ella mismo/a no podría asumir.

En síntesis, las seis dimensiones de la enseñanza poderosa abordadas, dan cuenta que una enseñanza actual, original, en tiempo presente, que permita pensar al modo de la disciplina y ayude a pensar en perspectiva, deja marcas que perduran.

Específicamente, estudiar y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de ingreso a la educación superior universitaria o aula de primer año, en tanto espacio con características e interacciones particulares, permite analizar lo distintivo del entorno en cuanto a motivos, expectativas, desempeños, etc. Ingresar a la universidad es reconocer que se trata de un escenario complejo, sobre todo por cuanto implica la entrada a una nueva cultura académica institucional, donde los/as estudiantes deben adaptarse y resolver problemas de filiación, a la par de los objetivos de aprendizaje. Asimismo, se trata de un contexto educativo donde estudiantes y profesores/as se encuentran para desarrollar una formación académica, que siempre debe ser asumida como derecho humano.

Se profundiza sobre ello en el siguiente apartado.

1.3. El contexto del primer año universitario

Como ya se mencionó, hacer foco en el aula de primer año, es necesario para comprender cómo se configura el aprendizaje, la enseñanza y la habitabilidad en el contexto del ingreso a la universidad. Reconocer este espacio de formación como un escenario particular supone

conocimiento, reflexiones y tomas de decisiones, en pos de una participación democrática que contribuya a cimentar la construcción de una cultura ciudadana con proyección social (Bono, 2011).

En relación al ingreso y al primer año universitario, en nuestro país, desde el año 2004¹, se vienen desarrollando encuentros sobre el ingreso universitario. Se entiende, en este estudio, por ingreso universitario al trayecto educativo comprendido entre la finalización de los estudios secundarios y [todo] el primer año de estudios en la universidad (Krichesky et al., 2020).

Los mencionados encuentros toman como objeto de estudio, análisis y reflexión las problemáticas del primer año de estudios en la universidad, las cuales devienen en interés y preocupación por parte de docentes, investigadores/as e instituciones. La historia y fundamentos de estos encuentros se entranan en el compromiso ético con la educación pública, en la convicción y adhesión a la declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe -CRES- (2018). Se reafirma en la III Conferencia el postulado de:

(...) la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña. (2018, p. 6)

Enmarcados en el propósito de poner en valor y acción el derecho a la educación superior que todos/as los/as estudiantes tienen, los debates en los encuentros de ingreso a las universidades públicas, se relacionan con aspectos propios de esta etapa educativa y sus problemáticas -junto a las preocupaciones que ello suscita-. Además, la proclamación y concreción del derecho a la

¹I Encuentro Nacional La problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las universidades públicas. UNC (2004).; II Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. UNER (2006); III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. UNRC (2008); IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública (2011) UNICEN; V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario (2013). UNLU; VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano de Ingreso. UNSE (2015); VII Encuentro Nacional y IV Encuentro Latinoamericano sobre el ingreso universitario. UNCuyo (2017); VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. UNSA (2019) y IX Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. UNSL (2022)

educación superior todavía reclama convicción, trabajo y definición de políticas y prácticas consecuentes (Vélez, 2023).

En el marco de esta investigación, se asume que la docencia tiene como responsabilidad y obligación garantizar este derecho a la educación superior. En este sentido, es relevante conocer y reflexionar en qué medida las situaciones de enseñanza y aprendizajes que se proponen en las aulas universitarias apoyan u obstaculizan un perfil de estudiante universitario/a en consonancia con lo que la nueva cultura del aprendizaje demanda (Pozo y Mateos, 2009), representado desde un rol activo y autónomo, colaborativo en el aprendizaje y con una actitud crítica y reflexiva frente al conocimiento (Vélez, 2023).

1.3.1. El primer año universitario en debate

Lamarra Fernández (2018) sostiene que, en todo el mundo, el ingreso a la universidad ha constituido y constituye un tema de debate académico y político abordado desde diversos enfoques y donde es posible advertir disímiles respuestas o puesta en marcha de estrategias, según el momento histórico, el contexto político-institucional y las características de cada sociedad. Para el autor, es imposible reducir el ingreso a la universidad a aspectos meramente técnicos, en la medida que implica un conjunto de decisiones que las encuadran y direccionan - de naturaleza política, pedagógica, etc.-. El dilema a la base del ingreso a la universidad refiere a “(...) como lograr que la admisión a este nivel educativo se aproxime a las pautas de igualdad social propias de un contexto y tiempo determinados, sin desnaturalizar las metas propias de la institución” (p. 161).

La democratización e inclusión como eje de tensión, también asociado a calidad y cantidad (Lamarra Fernández, 2018) o masificación y abandono (Ezcurra, 2010), constituye uno de los temas más recurrentes en las discusiones en torno al ingreso, primer año y permanencia en la universidad, ya que las causas atribuidas a la situación de la deserción estudiantil han sido de diferente índole, así como las medidas empleadas para mitigarla.

Las estadísticas en nuestro país dan cuenta de una fuerte expansión de la educación superior, tanto en el número de universidades como en su matrícula. Entre los años 2003 y 2015 se crearon 24 instituciones de gestión estatal y 13 de gestión privada. En el mismo período de tiempo, la cantidad de estudiantes en el nivel superior creció un 22 %, los/as nuevos/as inscriptos/as un 20

% y los/as egresados/as un 44 % (Secretaría de Políticas Universitarias, Estadísticas Universitarias, 2015, como se citó en Plan Estratégico Institucional -UNRC-, 2017). Si bien se conoce incremento de matrícula en la educación superior, en la tasa de asistencia, inclusión de nuevos sectores sociales antes excluidos, creciente feminización y también aumento en el número de egresados/as, se reconoce que:

“estos cambios ocurren, sin embargo, sin que se modifiquen las estructuras organizativas y académicas que permitan incluir a la diversidad de perfiles estudiantiles que acceden a la educación superior. Los jóvenes que ingresan no son estudiantes de tiempo completo y muchas veces disponen de capitales culturales y trayectorias académicas previas desventajosas” (PEI UNRC, 2017, p. 24).

En este sentido, como sostiene Lamarra Fernández (2018), para tener una perspectiva más adecuada del desarrollo de la universidad en Argentina, es importante considerar, además del nivel de finalización de los estudios, la retención y los años de duración de cursado.

En relación al ingreso y primer año en la Universidad Nacional de Río Cuarto, la estadística explicitada en su PEI -vigente- (2017) refleja que, en la relación ‘Ingreso - Reinscripción en primer año’, entre 2010 y 2015, el promedio de estudiantes que no se reinscriben en el primer año de las carreras, es decir abandonan, es del 31,09 % y el promedio de estudiantes que sí se reinscriben es del 68,81 %.

Además, en el documento institucional se explicitan algunos problemas a partir de los cuales construir estrategias de cambio. En vinculación con aspectos propios de estudio de esta tesis, entre las problemáticas expuestas en el PEI se observan tres categorías que desafían a pensar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario, específicamente en el primer año de las carreras. Tales aspectos refieren a: ‘trayectorias académicas discontinuas’, ‘procesos de enseñanza, prácticas y condiciones docentes no siempre propicias para atender a todas las necesidades de aprendizaje’ y ‘procesos de aprendizajes a veces poco significativos e insuficiente articulación con nivel medio’.

Respecto de la primera categoría, preocupan las altas tasas de desgranamiento (en primer año del 32,44%), junto con la lentificación en el cursado y las bajas tasas de egreso. En segundo lugar, sobre los procesos de enseñanza, algunas problemáticas expuestas refieren a: dificultades para el desarrollo de estrategias de estudio en los primeros años (aspecto que sólo es objeto de

enseñanza en algunas carreras); falta de preparación pedagógica por parte de algunos/as docentes; débil acompañamiento afectivo en los primeros años y masividad en los cursos que dificulta el seguimiento de los/as estudiantes. En tercer lugar, sobre los aprendizajes poco significativos y la insuficiente articulación con el nivel medio, se explicita que la escuela secundaria no siempre prepara para la universidad y se reconocen cambios abruptos en las formas de estudio, profundidad de los contenidos, pensamiento crítico, motivación y modos de evaluación; algunos/as docentes identifican baja participación, conciencia social del estudio y motivación de los/as estudiantes en las clases.

Sin desconocer la complejidad que involucran estas problemáticas, atravesadas por múltiples condiciones contextuales, institucionales, políticas, personales, etc., se vuelve necesario en este entramado poner en valor el papel del/a profesor/a como otro aspecto que configura tanto el aprendizaje de los/as estudiantes como la habitabilidad universitaria, es decir, la posibilidad de sostenerse en la universidad haciendo efectivo su derecho a la educación superior.

Ezcurra (2010, 2012) analiza que las universidades no son un factor causal más, sino un condicionante principal, con gran determinación en el desempeño académico de los/as estudiantes, en la permanencia, en la graduación y, por lo tanto, en el abandono. En este sentido, para la autora, el abandono responde predominantemente a dificultades educativas y por ello propone poner el foco en el aula y los/as docentes -orientado al ingreso y al primer año-, así como reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y problematizar los implícitos que se dan en las actuaciones de los/as agentes educativos, por ejemplo, en relación al ‘alumno/a esperado/a’.

En el mismo sentido, Pierella (2018) apoya las proposiciones de concebir al primer año universitario como instancia crítica en la que se define, en gran medida, la permanencia o no de los/as ingresantes en la institución y, además, que la enseñanza en este ciclo inicial representa un factor condicionante en la retención de los/as estudiantes. Así, plantea que es necesario recuperar la reflexión sobre el aula y los/as docentes de primer año atendiendo a las principales dimensiones que se ponen en juego en el ejercicio de la enseñanza.

También Ortega (2011), en su trabajo y análisis sobre las experiencias educativas de ingresantes universitarios/as, señala que ciertas prácticas institucionales ahondan en el ‘extrañamiento’ de los/as alumnos/as frente a la institución, debilitando o perjudicando la construcción del oficio de estudiante universitario/a, de vínculos de compromiso con los saberes, y se constituyen en

sospechosas de contribuir a la deserción. En este sentido se refiere, por ejemplo, al distanciamiento entre docentes y cátedras, la fragmentación de contenidos, la excesiva formalización del conocimiento y la ritualización de las evaluaciones.

Atendiendo a los planteos previos, el punto clave para promover la habitabilidad en la universidad, pasaría por implementar dispositivos que influyan sobre las experiencias cotidianas en el aula -entendido como un espacio de encuentro muy importante entre los/as estudiantes con sus pares y con sus profesores/as-, y pongan el acento en el desempeño docente (Ezcurra, 2010; Sola, 2022). Precisamente, estos aspectos de la experiencia en el aula y con los/as profesores/as, constituyen "factores causales primarios decisivos del desempeño académico del alumnado" (Ezcurra, 2012, p. 1).

Coincidentemente con lo anterior, Araujo (2017) señala:

(...) el éxito y el fracaso escolar, en general, y universitario, en particular, son una construcción conjugándose, en uno u otro caso, una serie de variables personales, familiares y organizacionales que es preciso desentrañar en la explicación de ambas realidades para comprender el recorrido de los estudiantes por la universidad (p. 8).

Atendiendo a la complejidad de las situaciones descriptas, y desde una política que hace foco en la institución, el aula y las prácticas educativas, las especialistas citadas señalan la necesidad de desarrollar estrategias y proyectos institucionales en los cuales la universidad puede intervenir, con el propósito de favorecer la democratización en el acceso, permanencia y egreso de la educación superior.

A continuación, se desarrollan tales estrategias y proyectos, así como políticas académicas específicas para el ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes de la UNRC.

1.3.2. Acciones para promover la habitabilidad y el aprendizaje

Ezcurra (2011) propone que, ciertos dispositivos pensados en la universidad como de apoyo y orientación académica, puedan adquirir rango curricular, dejando de ser un servicio para algunos/as y pasando a ser una enseñanza de 'lo omitido' para todos/as. Entre los principales dispositivos menciona los 'Seminarios de Primer Año' y las 'Comunidades de Aprendizaje'. Los seminarios, como estrategia curricular y didáctica para todos/as los/as estudiantes, sostenidos desde pedagogías activas y en colaboración, deben proponer la enseñanza y el

desarrollo de competencias cognitivas (estrategias de estudio) y metacognitivas (planificación, regulación, organización, dominio del rol de estudiante universitario/a). Las comunidades de aprendizaje, por su parte, configuran una estrategia académica y social que procura intensificar la interacción entre estudiantes y docentes, y entre las asignaturas, con vistas a disminuir la fragmentación del currículo.

En relación con ello, y retomando aspectos de la perspectiva socio cultural, el aprendizaje no se reduce a adquirir conocimientos o competencias, sino que aprender es ‘volverse persona’ integrado/a a la cultura y comunidad de referencia. En este sentido, las comunidades de práctica permiten la participación en sistemas de actividades en las que todos/as los/as miembros comparten su comprensión sobre lo que están haciendo y lo que ello representa en sus vidas. Así, “La participación en las actividades de aprendizaje inherentes a una determinada comunidad (...) comporta no solo pasos en el camino hacia la adquisición de conocimientos o habilidades especiales, sino también pasos hacia la construcción de una identidad” (Rinaudo, 2014, p .184).

A su vez, Araujo (2017) propone que distintos sectores de la institución participen e intervengan a fin de colaborar en la permanencia de los/as estudiantes. Así formula trabajar sobre un campo de ‘Primer año de estudios’, como espacio autónomo que promueva reflexión y debate sobre la responsabilidad de la universidad en los éxitos y fracasos estudiantiles, así como hallar las vías adecuadas para el sostén de las trayectorias académicas y el logro de aprendizajes, en respeto a la heterogeneidad y atendiendo a los requerimientos de calidad propios del nivel. También, señala atender a un campo de intervención de la ‘Política y práctica académica’, donde, en vinculación con las ideas de Ezcurra (2010, 2012), se promueva la reflexión sobre prácticas docentes y estilos de enseñanza.

Al proponer este campo, Araujo (2017) reconoce la presencia de dos aspectos que se entrelazan, uno referido a la jerarquización de la enseñanza, como práctica que ha de ser evaluada tanto en sus condiciones de realización como en términos de resultados -asumido por la política académica institucional-. El otro aspecto demanda la formación docente sistemática “basada en diversas disciplinas que colaboran en la comprensión, justificación, organización y desarrollo de la enseñanza” (p. 21), que permita abordar su multidimensionalidad -en la que intervienen dimensiones políticas, administrativas, psicológicas, sociológicas, históricas, laborales,

disciplinarias y didácticas-, para justificar y argumentar las decisiones dentro y fuera del aula, y afrontar los desafíos de enseñar a la heterogeneidad de estudiantes.

En vinculación con las propuestas de las especialistas, desde hace ya varios años Litwin (1997), planteaba que investigar el desempeño de los/as docentes en la universidad permite reconocer el significado que tienen dichas prácticas para quienes las realizan, y también acceder a una “comprensión teórica más profunda de la enseñanza, a una permanente documentación de sus numerosas formas y funciones, y a esclarecedores futuros enfoques de la actividad docente en su conjunto” (p. 32). Al decir de la autora, el gran desafío de las investigaciones centradas en las prácticas de enseñanza es la conformación de una epistemología de la práctica, o reflexión de la misma, en línea con el pensamiento de Schön, a partir de su estudio como oficio y del reconocimiento de la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos (Litwin, 2016).

En línea con lo anterior, en la UNRC se observa sostenimiento de políticas académicas para el ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes. Este interés por generar múltiples acciones y espacios, destinados a favorecer la permanencia y mejorar la calidad de los aprendizajes en el aula, aparece como una preocupación explícitamente expuesta en el marco de su Plan Estratégico Institucional –PEI- vigente. En este sentido, entre las estrategias institucionales pensadas para afrontar tales situaciones, y bajo un eje denominado ‘Inclusión educativa con calidad para todos los estudiantes de la universidad’, se destacan acciones y proyectos institucionales tales como: -Extensión e implementación del proyecto tutorías de pares que acompañe a los/as estudiantes en los primeros años de estudio en aspectos socio-afectivos, académicos y en el aprendizaje del ‘oficio de ser estudiante universitario’; -Diseño de programas de pre-ingreso destinado a estudiantes secundarios que anticipen contenidos previstos como conocimientos previos y estrategias de aprendizaje; -Diseño y desarrollo de proyectos de articulación entre escuelas secundarias y universidad (PEI, 2017); -Continuidad de proyectos de Innovación e Investigación para el mejoramiento institucional (PIIMEI) que fortalezcan etapas de ingreso y condiciones institucionales en los primeros años de estudio.

Específicamente en lo relativo a la enseñanza en el primer año universitario, se destacan las siguientes acciones: -Continuidad de proyectos de Innovación e Investigación para la enseñanza de grado (PIMEG) que atiendan a problemáticas de los primeros años de las carreras; - Implementación del proyecto ingreso con actividades alfabetizadoras en los campos

disciplinares y de integración a la cultura universitaria; -Implementación de proyectos de Alfabetización Académica, articulada con contenidos disciplinares en los primeros años de las carreras; -Formación pedagógica de los/as docentes y ayudantes mediante: Diplomatura y Especialización en Docencia Universitaria, Seminarios y Talleres de formación pedagógica.

Atendiendo a lo expuesto en este capítulo y tal como se viene sosteniendo a lo largo de este trabajo, es relevante revalorizar que esta investigación propone la indagación sobre el desempeño docente en el aula de primer año universitario, como núcleo de análisis que permita conocer y comprender cómo se configura la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de primer año universitario, en carreras de la FCH - UNRC.

En el capítulo siguiente se presenta un desarrollo conceptual referido al desempeño docente universitario/a recuperando investigaciones y líneas teóricas que permiten reflejar su relevancia y complejidad.

Capítulo II

Desempeño de profesores/as universitarios/as

En el presente capítulo se aborda un desarrollo conceptual referido al desempeño docente universitario/a recuperando líneas teóricas y antecedentes de investigación recientes, que permiten reflejar su relevancia y complejidad.

Se parte de precisar a la enseñanza desde una concepción constructiva y sociocultural, junto a los rasgos que asume el desempeño docente en la promoción de enfoques de aprendizaje profundos. Luego, se centra la mirada en perspectivas teóricas e investigaciones de gran relevancia en el estudio del desempeño de los/as profesores/as universitarios/as, para conocer las características de una enseñanza orientada a conseguir buenos resultados en el desarrollo personal e intelectual de los/as estudiantes durante su formación académica.

En segundo lugar, se recuperan algunas investigaciones que focalizan en la acción docente en primer año universitario para dar cuenta de la importancia de su función en el proceso de enculturación que viven los/as estudiantes al ingresar a una nueva cultura educativa.

Finalmente, se presentan ideas y reflexiones sobre los desafíos que atraviesa la docencia universitaria, devenidos del contexto actual, las condiciones de trabajo y sus múltiples funciones, lo cual permite apreciar la presencia de algunos aspectos que la atraviesan y, muchas veces, la afectan.

2.1. Desempeño docente y promoción de aprendizajes en la universidad: líneas teóricas y antecedentes de investigación

Como se viene sosteniendo en esta tesis, en el estudio sobre el primer año universitario, las dificultades y desafíos que se presentan deben ser asumidos como consecuencia de una construcción sociohistórica, definida por múltiples variables entre las que intervienen tanto los procesos derivados de la situación de los/as estudiantes, como de las condiciones de enseñanza. En este marco, cobra especial relevancia el estudio sobre el desempeño docente en el contexto áulico, por tanto, su práctica se convierte en configurante y decisiva de la posibilidad de

aprender y permanecer en los estudios superiores (Bono, 2013; Bono y Fenoglio, 2023; Carli, 2012; Ezcurra 2010, 2019; Mastache, 2011; Sola 2023).

Partiendo de estas ideas, es pertinente al iniciar, precisar algunos términos.

2.1.1. Enseñanza y buenas prácticas docentes

La etimología del término ‘enseñanza’ proviene del latín *insignare*, compuesto de *in* (en) y *signare* (señalar hacia), lo que implica brindar una orientación sobre qué camino seguir.

La enseñanza, desde una concepción constructiva y socio cultural, es entendida como una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este; mediación que muchas veces se hace posible, dado que hay un/a tercero/a cuya función es facilitar esa apropiación (Vain, 2020). En el marco la relación triangular docente - alumno/a y conocimiento, la función primordial del/la docente, reside en pensar o planificar la enseñanza -intervención didáctica- para ayudar a que el/la estudiante organice significativamente los contenidos y origine para sí mismo/a la ruptura epistemológica, es decir, cuestione y reformule sus modos de representar la realidad (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989, como se citó en Vain, 2020). Otras acepciones del término ‘enseñanza’, dan cuenta de la presencia de distintos componentes relacionados con lo social, político y cultural; así Diaz Barriga (1994) la concibe como una actividad interactiva y de transmisión que se realiza de manera situada e intencionada, y Delors (1996) y Freire (1978, como se citó en Merellano et al., 2016) señalan que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe sostenerse desde cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; de este modo, la labor docente se refleja más allá de la entrega de conocimientos y contenidos, acompañando el desarrollo personal y social del/la estudiante.

Se aprecia, desde estas ideas, que la enseñanza implica asumir un enfoque orientado al aprendizaje, en el que los/as estudiantes participen activamente en su propio aprendizaje, recuperando saberes y experiencias previas, a través de la interacción y el diálogo con su entorno. La enseñanza, tiene la función de crear un entorno colaborativo donde se proponga resolver problemas y situaciones reales, permitiendo a los/as estudiantes aprender de manera significativa, reflexiva y cada vez más autónoma (Pozo y Mateos, 2009).

Atendiendo al diseño de la enseñanza que favorece la construcción de significados, desde la perspectiva del aprendizaje y la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2003), se reconoce que el aprendizaje escolar y/o académico es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los/as alumnos/as se integran de manera gradual a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En relación con ello, los/as docentes tienen el desafío y la responsabilidad de acompañar a sus estudiantes a través de prácticas pedagógicas que se ajusten a las necesidades de estos/as y del contexto, para que sean capaces de afrontar, de manera constructiva y crítica, la compleja realidad en que se encuentran situados. Se trata de un enfoque de enseñanza que supera los aprendizajes abstractos, descontextualizados, poco útiles y escasamente motivantes y, en cambio, fortalece una instrucción centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas. “Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas” (Díaz Barriga, 2003, p. 4).

En concordancia con lo previo y como se citó en la introducción de esta tesis, un referente importante en el estudio del desempeño de los/as profesores/as universitarios, que promueven aprendizajes en sus estudiantes, es la investigación de Bain (2007; 2012). En la misma, se concibe a la ‘buena enseñanza’ como una práctica que no tiene su centro en quien la ejecuta, sino que su fuerza e intención se refleja en lo que la misma puede producir en sus destinatarios/as, en este sentido, su propósito es alcanzar una influencia positiva, sustancial y duradera, tanto en el desarrollo personal de los/as estudiantes, como en el intelectual y moral, es decir, en sus formas de pensar, sentir y actuar.

Cabe destacar que el término ‘buena enseñanza’ es acuñado por Fenstermacher (1989), quien asume que ‘buena’ no es sinónimo de exitosa, y la define como una enseñanza con fuerza moral y epistemológica, es decir, como un modo de intervención cuyas actuaciones pueden justificarse basándose en principios éticos y cuyo objeto de transmisión pueda ser racionalmente justificable y digno de que el/la estudiante lo conozca.

También Zabalza (2009) refiere que la ‘buena práctica docente’ debe estar dirigida a facilitar el aprendizaje, lo cual conlleva a saber cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los/as estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluar y

ayudarles a resolver las dificultades. En términos del autor, enseñar significa ‘hacer aprender’; además agrega, “(...) nuestros estudiantes aprenderán más o menos, más en profundidad o más superficialmente, con más gusto o más disgusto, según sea la forma en que planteemos nuestro trabajo docente” (p.78).

A partir de estos aportes, asumimos en este trabajo que la intencionalidad de las ‘buenas prácticas de enseñanza’ universitaria se asienta en el compromiso ético con la profesión frente al derecho a la educación superior, y en un posicionamiento respecto de cómo entender el conocimiento y su apropiación, a partir de ello centraliza en ‘el otro/a’ destinatario/a de la misma, buscando que se interese por el mundo (Larrosa, 2019) para acompañarlo/a en su desarrollo personal, tanto en el plano intelectual como emocional y metacognitivo, de manera situada. Enseñar también es implicarse en la propia práctica, reflexionar y aprender de ella.

Teniendo en cuenta la posibilidad que tienen los/as estudiantes de construir aprendizajes con sentido y significado y la incidencia que en ello tiene el profesor/a, a continuación, se abordan aspectos de la enseñanza que pueden favorecer que los/as estudiantes asuman un enfoque profundo de aprendizaje.

2.1.2. Aprendizajes profundos y prácticas de enseñanza en la universidad

Sobre los diferentes enfoques hacia el estudio que adoptan los/as estudiantes universitarios/as, se reconoce la influencia del contexto, es decir, que los modos e intenciones que los/as estudiantes asumen para aprender se sostienen y conforman en base a las características de las prácticas de enseñanza donde participan (Rinaudo, 1996).

En esta línea, según Pérez Cabaní (2005) es posible distinguir intenciones y actuaciones de los/as estudiantes durante el proceso de aprendizaje, lo cual permite diferenciar tipos de enfoques de aprendizaje que se asumen. En la investigación de Marton y Säljö (1976, como se citó en Pérez Cabaní, 2005), se agruparon en distintas categorías a los/as estudiantes cuando explicaron sus intenciones al realizar una actividad de lectura propuesta; así los/as que tenían la intención de comprender el significado del artículo, interactuando activamente con los argumentos del autor y sus propios conocimientos, fueron identificados con un enfoque profundo. Este enfoque de aprendizaje se caracteriza por la intencionalidad del/la estudiante de comprender el significado de los temas a estudiar, a partir de establecer relaciones con sus ideas

y experiencias previas, lo cual supone una implicancia consciente en la manera de proceder, predominando la interacción y examinación cuidadosa de los materiales de estudio y un compromiso con dicha tarea. Estos los intentos de integración personal del material, la búsqueda de relaciones entre los materiales y la extracción de significado (Selmes, 1988, como se citó en Pérez Cabaní, 2005), tienen su contrapartida en el enfoque superficial, donde predomina en el/la estudiante la intención de memorizar partes de la información que se lee y guiarse por los requerimientos específicos de la tarea, sin tener en cuenta otras condiciones.

Con respecto al rol docente, Pérez Cabaní (2005) plantea que, si bien no se puede definir de forma simplificada ‘una’ buena enseñanza, algunas estrategias de instrucción pueden favorecer que los/as estudiantes asuman un enfoque profundo de aprendizaje. Respecto de estas metodologías identifica que, la *explicación de calidad*, brinda la posibilidad de dar significado y sentido a los contenidos por parte de los/as estudiantes y puede servir de modelo para construir la argumentación, favorecer el interés por los temas y la conexión con saberes y experiencias previas. También el *entusiasmo que muestre el/la docente en la comunicación* de ideas y explicaciones, incide en el interés y participación activa de los/as estudiantes, llegando incluso a modificarse algunas de sus intenciones hacia un enfoque profundo, si se comprende la relevancia de las actividades propuestas. Por último, la *empatía* o capacidad del/la profesor/a de situarse en la perspectiva de los/as estudiantes, le permite comprender que ayuda necesitan para comprender y profundizar el estudio de un tema.

En el mismo sentido, Bain entiende que algunos/as profesores/as universitarios/as estimulan más que otros/as a sus estudiantes a posicionarse desde un enfoque de aprendizaje profundo y, además, buscan intencionalmente lograr este tipo de resultado de aprendizaje en sus estudiantes, trabajan estimulando la comprensión, el establecimiento de relaciones entre ideas, la examinación de textos, la interacción, etc.; asimismo no desatienden los aspectos motivacionales propios del proceso de aprendizaje (2007, 2012).

El autor, manifiesta su convicción de que es posible aprender de los/as buenos/as profesores/as, sobre todo a concebir la enseñanza como ayuda y estímulo para el aprendizaje de los/as estudiantes. Rescata un perfil docente centrado en el aprendizaje y no en la transmisión de conocimientos; sostiene que "la enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje" (2007, p.

193) y que la investigación es un recurso muy importante para estimular la creación de entornos adecuados para el aprendizaje.

También Litwin (2016) sostiene que las buenas prácticas de enseñanza podrían ser buenas inspiraciones para la creación de propuestas autónomas; no se trata de parodias o reproducciones, sino de estudiar que las hace ‘grandes’, significativas o de valor. En este sentido, la autora se pregunta si no se podría contar con un programa de enseñanza destinado a estudiar las clases de maestros/as reconocidos/as en sus comunidades. “Así como el arte necesita de la copia de las grandes producciones, porque no pensar que las clases necesitan de la reproducción, reconstrucción y análisis de los modelos que podamos reconocer” (p. 27).

A continuación, se profundizan los rasgos del desempeño docente que, desde resultados de la investigación, son identificados por favorecer la construcción de aprendizajes en el aula universitaria.

2.1.3. Modelo teórico de Ken Bain e investigaciones contemporáneas

La investigación de Bain (2007), deviene en un importante marco descriptor de indagaciones e interpretaciones sobre la enseñanza en el contexto académico. El propósito de su trabajo se centró en ampliar la comprensión sobre la docencia universitaria, focalizando en los aspectos que llevan a los/as estudiantes a asumir distintos enfoques de aprendizaje (profundo, superficial y estratégico) y la incidencia que en ello tienen las acciones docentes en el aula.

En su investigación, donde participaron 63 profesores/as, identificados/as y valorados/as previamente por distintos actores institucionales como ‘extraordinarios/as’, es posible conocer que rasgos asume la enseñanza orientada a conseguir buenos resultados en el desarrollo personal e intelectual de los/as estudiantes universitarios/as, y se convierte en un punto de referencia importante para conocer las diferentes características del accionar docente que favorece el aprendizaje duradero, significativo y con sentido. Estos elementos, lejos de mostrar la deseabilidad social o el deber ser de los/as profesores/as universitarios/as, muestran elementos relevantes, sólidos y suficientes producto de la investigación científica, que permiten caracterizar el ‘buen desempeño docente’ en el aula universitaria.

En consonancia con este modelo teórico, posteriormente se han desarrollado otras investigaciones que aportan a las caracterizaciones realizadas en dicho estudio. Estas

investigaciones recuperan, principalmente, las valoraciones de estudiantes sobre como ellos/as significan los desempeños docentes frente a la promoción de los aprendizajes académicos, es decir, que características, competencias, habilidades, estilos de enseñanza, rasgos profesionales, entre otros, los/as estudiantes valoran porque les permite aprender en la universidad (Alonso Martín, 2019; Chiecher et al., 2021; Cruz Delgado et al., 2021; Hill, 2014; Loureiro et al., 2016; Merellano et al., 2016; Tapia Ccallo y Tipula Mamani, 2017). Profundizar estos aspectos se torna en importantes contribuciones para reflexionar sobre los rasgos o perfiles docentes en la universidad, específicamente en el primer año universitario, en atención a la promoción del derecho a la educación y al conocimiento universitario, así como la afiliación y permanencia institucional de los/as ingresantes (Bono y Fenoglio, 2023).

Una síntesis e integración entre el trabajo de Bain y estas investigaciones recientes, permite describir los principales rasgos que caracterizan a los/as profesores que inspiran a sus estudiantes hacia aprendizajes duraderos, significativos y con sentido. Entre los rasgos se encuentran:

-Son conocedores de sus disciplinas y de los mejores modos de enseñarlas. Conocen su materia extremadamente bien, están al día con los desarrollos intelectuales e investigativos de su área, razonan de forma valiosa y original, saben cómo clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia de los temas con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina (metacognición). También, guían sus decisiones y accionar desde concepciones constructivistas centradas en cómo aprenden sus estudiantes, atendiendo a sus ideas y experiencias previas, brindando atención al desarrollo de actividades de aprendizaje que estimulen la comprensión de conocimientos, en lugar de la reproducción de contenidos (Bain, 2007).

El dominio del contenido de enseñanza es una característica pedagógica muy valorada por los/as estudiantes porque genera seguridad y confianza para enfrentarse positivamente al aprendizaje; al tener el/la profesor/a conocimientos bien estructurados, claros y encarnados, es capaz de explicar con claridad y formular estrategias para compartir ese contenido desarrollando métodos que generen experiencias positivas de aprendizaje (Merellano et al., 2016). La competencia sobre la disciplina y la buena comunicación, es decir, cuanto conoce el/la docente los temas de su materia y cómo trasmite el conocimiento, es apreciado por los/as estudiantes porque favorece

la construcción de significados (Chiecher et al., 2021). La claridad en la explicación y uso de ejemplos prácticos y reales es destacada en la promoción de aprendizajes significativos por parte de los/as estudiantes (Cruz Delgado et al., 2021). Este dominio del conocimiento sobre los contenidos a enseñar favorece la posibilidad de traducir los temas a un grupo diverso de estudiantes utilizando variedad de estrategias y modos de evaluación, teniendo en cuenta además las posibilidades y limitaciones contextuales donde el aprendizaje se desarrolla (Alonso Martín, 2019).

En relación con ello, las clases con metodologías claras y cercanas a la realidad permiten que los/as alumnos/as se interesen por los contenidos, potenciando instancias de investigación y reformulación de los mismos (Merellano et al., 2016). Entre las metodologías de enseñanza, los/as estudiantes resaltan la competencia docente para elaborar materiales de apoyo como guías, dossier, información complementaria, etc. y el uso de diversas formas de presentación y reformulación del contenido para hacerlo más comprensible (Alonso Marín, 2019; Tapia Ccallo et al., 2017). Además, los/as profesores/as son valorados/as por sus estudiantes cuando ayudan a gestionar los aprendizajes, estableciendo conexiones con otros contenidos y temas, generando un buen clima de trabajo áulico y potenciando un uso epistémico de recursos y tecnologías en el aula (Alonso Marín, 2019; Loureiro et al., 2016).

Como puede advertirse, este rasgo de desempeño docente que refiere al conocimiento de la disciplina y los modos de enseñarla, de manera clara y ordenada, tiene una presencia relevante en los distintos estudios sobre la temática.

-Son dedicados y apasionados en la preparación de sus clases. Al preparar sus clases, los/as ‘buenos/as profesores/as’ lo hacen con una actitud de exigencia y esfuerzo intelectual tanto como lo hacen con todo su trabajo académico, en el diseño se preocupan por los objetivos de aprendizaje para sus estudiantes. Estos/as educadores/as consideran que enseñar es atraer a los/as estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que pueda ayudarlos y animarlos a aprender, captando y manteniendo su atención. La ‘buena docencia’ entonces comprende un alto compromiso con la tarea (Bain, 2007).

En el mismo sentido, respecto a la organización, los/as estudiantes valoran que la clase se encuentre bien planificada y no improvisada, destacan que marcar los objetivos de cada clase es importante porque favorece que se involucren con su desarrollo, cooperando a direccionar

correctamente la gestión de sus aprendizajes (Loureiro et al., 2016). También la responsabilidad, compromiso y pasión por la enseñanza es valorada por los/as estudiantes como esencial para definir a un ‘buen/a docente universitario/a’; el compromiso por la enseñanza en este nivel educativo es indispensable para que el/la docente actúe reflexivamente frente a la toma de decisiones (Merellano et al., 2016). Además, los/as estudiantes piensan que la pasión por los temas que se enseñan es un elemento importante, porque cuando la emoción se contagia es mucho más fácil aprender (Hill, 2014).

Recuperando investigaciones realizadas en nuestro país, algunos grupos centran su interés en el estudio de profesores/as considerados/as ‘memorables’ por parte de los/as estudiantes, esto es, que han dejado una ‘huella’ en su recorrido académico (Aguirre y De Laurentis, 2016; Flores y Porta, 2012; Porta et al., 2014). La mayoría de los/as estudiantes resaltan el compromiso y la pasión por la enseñanza, la confianza que estos/as docentes les generan, su trato cordial y sus cualidades personales de humildad, honestidad y profesionalismo como rasgos que los/as distinguen y los/as hacen ‘especiales’. Estos estudios dan cuenta que es importante correr la mirada tecnocrática de la enseñanza universitaria, y considerar la combinación entre la formación académica y profesional de los/as profesores con sus valores morales, ya que ello tiene una incidencia favorable en el aprendizaje. Se trata de reflexionar que la ‘buena enseñanza’ es una trama ética que conjuga intelecto y afectos (Flores y Porta y, 2012) y de reconocer que la mirada de los/as estudiantes sobre sus formadores/as no puede desmerecerse y debe ocupar un lugar importante en el debate sobre la ‘buena enseñanza’ y el ‘buen aprendizaje’ en la universidad (Aguirre y De Laurentis, 2016).

-Confían en sus estudiantes. En cuanto a lo que esperan de sus estudiantes, los/as ‘buenos/as profesores/as’ se caracterizan por tener gran confianza en ellos/as y se muestran seguros/as de su capacidad para conseguir las metas educativas. Para ello plantean objetivos vinculados a los resultados de aprendizaje que esperan que sus estudiantes logren, y les brindan ayuda para conseguirlos, andamiando la regulación y control del propio aprendizaje. Siguiendo a Bain (2007), se reconocen una serie de actitudes en estos/as profesionales, entre las cuales se encuentran: apreciar la individualidad de cada alumno/a, poseer confianza en sus capacidades para lograr lo que se proponen, tener predisposición a valorarlos/as, escucharlos/as, tenerlos/as presente y alentarlos/as para que asuman el control de sus aprendizajes. En el mismo sentido,

los/as estudiantes valoran que, sin perder ‘calidad académica’ en sus clases, los/as docentes logren un equilibrio entre lo disciplinar, la didáctica y la promoción de la participación reflexiva de quienes se están formando (Aguirre y De Laurentis, 2016). Los/as estudiantes opinan que, para lograr la comprensión de los contenidos, es esencial la potenciación del proceso motivacional por parte del/la profesor/a, es decir, si los/as estudiantes están motivados/as intrínsecamente por el aprendizaje, y no sólo de manera extrínseca por la calificación, el lucimiento o por el miedo al fracaso, se obtienen aprendizajes profundos y duraderos (Bono, 2016; Loureiro et al., 2016). También, desde estudios sobre las creencias de los/as profesores/as, se conoce que un gran porcentaje de docentes se enfoca hacia modelos de enseñanza que reconocen la influencia de la motivación en el desarrollo de los aprendizajes (Tapia Ccallo y Tipula Mamani, 2017).

-Son creadores de contextos poderosos para aprender. Al enseñar, se caracterizan por crear un entorno para el aprendizaje ‘crítico y natural’, en el cual los/as estudiantes aprenden enfrentándose a problemas genuinos, importantes e intrigantes de su campo disciplinar. Se trata de tareas auténticas que plantean desafíos a la hora de trabajar con ideas nuevas, pero también brindan la posibilidad de reflexionar sobre supuestos o concepciones previas y reconocer distintas perspectivas en la realidad (Bain, 2007); aspecto éste también señalado como relevante para la formación de profesionales reflexivos (Pozo y Mateos, 2009).

La idea de que existen ciertos rasgos del contexto de aprendizaje que contribuyen a formar lo que se ha denominado ‘ambientes poderosos para el aprendizaje’ es altamente relevante, sobre todo en el contexto de la universidad. Jong y Pieters (2006, como se citó en Rinaudo, 2014) sostienen que estos contextos favorecen el aprendizaje activo y constructivo, y presentan oportunidades para las actividades colaborativas; asimismo ofrecen una experiencia de aprendizaje en el contexto de una situación real y son altamente significativos porque apoyan a los/as estudiantes universitarios/as en el camino de construir su identidad, sentirse agentes responsables de sus actuaciones en el campo personal, laboral y social, es decir, desarrollan la capacidad de pensar y actuar en consonancia con metas personales y sociales.

Un aspecto que los/as estudiantes valoran es que la enseñanza ofrezca un enfoque aplicado, es decir, que se enseñen los contenidos favoreciendo la relación con la vida cotidiana y el futuro profesional, lo cual incide positivamente en la motivación por aprender, la comprensión y

transferencia de los contenidos disciplinares. También es importante hacer conexiones entre lo que se aprende y lo que se sabe de otras asignaturas, así como con otros contextos y con las experiencias (Loureiro et al., 2016). Como ya se explicitó, las tareas auténticas son aquellas que ponen a los/as estudiantes trabajar en relación a problemas reales y propios de las comunidades de prácticas en las cuales van a insertarse como futuros profesionales (Barab y Duffy, 2000; Henning, 2004, como se citó en Rinaudo, 2014).

-Son amables con los estudiantes. Junto al dominio del contenido de la enseñanza, los rasgos interpersonales de amabilidad y empatía son característicos de los buenos/as docentes (Bain, 2007). Los/as estudiantes valoran a sus docentes cuando poseen rasgos que conjugan lo pedagógico con lo humano e ideológico, dando prioridad al aprendizaje de los/as estudiantes. Un/a buen/a profesor/a debiera ser alguien con características de humildad, cercano/a, accesible, con quien se pueda dialogar y a quien los/as estudiantes no teman preguntar; alguien no engreído/a por su conocimiento, sino que quiera compartirlo con sus estudiantes (Merellano et al., 2016). Así, se identifica que los/as docentes reconocidos/as por sus estudiantes son personas respetuosas en sus intercambios, abiertos/as al diálogo, responsables, pacientes y con capacidad de escucha (Alonso Martín, 2019; Gallardo López et al., 2010). Esta actitud de cercanía permite afrontar las situaciones que se presentan diariamente de una forma positiva, generando ambientes de confianza y alegría en torno al aprendizaje de los/as estudiantes (Day, 2006, como se citó en Merellano et al., 2016). También los rasgos interpersonales y socioafectivos, como las buenas relaciones con los/as estudiantes, el compromiso y responsabilidad con la labor profesional junto a la posibilidad de retroalimentación de la propia práctica, son valorados por los/as propios/as docentes, como elementos importantes de ser considerados en las propuestas de innovación educativa (Guzmán, 2009; 2011).

En relación con lo anterior, el resultado de los intercambios que tienen lugar en la clase universitaria, es percibido por los/as estudiantes, de manera individual y también conjunta, como clima de aula (Rigo y Guarido, 2020). El clima áulico es una combinación de las percepciones de profesores y estudiantes durante el encuentro de aprendizaje, como resultado de sus comportamientos mientras se desarrollan las actividades de aprendizaje (Rigo, 2021). El modo en que los/as docentes tratan a sus estudiantes, la relación de confianza, respeto y amabilidad que establezcan con ellos/as, los intercambios que se fomenten, y las percepciones de los/as

estudiantes durante los encuentros, son variables que inciden en el desarrollo de un ambiente de calidad, lo cual se relaciona de manera significativa con el logro de progresos académicos y afectivos de los estudiantes (Galini y Efthymia, 2009, como se citó en Rigo, 2021). En la misma línea, Pereira (2010, como se citó en Rigo, 2021) sostiene que, en gran parte, el clima que se genera en las aulas está determinado por los comportamientos de los profesores. El buen clima áulico, entonces, se describe desde la vinculación, comprensión y escucha.

Como puede advertirse, también este rasgo de desempeño docente referido a las interacciones interpersonales, lo actitudinal y la generación de buenos climas de aula, tiene una presencia relevante en los distintos estudios sobre la temática.

-Son autocríticos, se miran y se autoevalúan para mejorar. Otro rasgo que caracteriza a los/as profesores/as destacados/as es que evalúan su propio progreso y resultados, apoyándose en ello para realizar los cambios; también utilizan la evaluación de sus estudiantes para obtener información y reflexionar sobre su propia tarea docente (Chiecher et al., 2021). En palabras de Bain (2007), “los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar” (p.191). Además, algunos/as profesores son reconocidos/as y valorados/as por mantenerse actualizados/as en su práctica profesional; se trata de desarrollar una práctica contextualizada, generando estrategias situadas según las necesidades (Merellano et al., 2016).

La evaluación o reflexión de la propia tarea docente permite someterla a la revisión crítica para su transformación, es decir ‘investigar para la educación’ (Macchiarola, 2018). La mejora u optimización, como propósito de la evaluación de la práctica educativa, implica recuperar indicios que den cuenta de la marcha de un proceso, capturar evidencias que permitan tomar la decisión fundada de reajustar o corregir el rumbo que el mismo posee. En palabras de Álvarez Méndez (2001),

la evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella [...] debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje (p. 14).

Sintetizando los párrafos anteriores y considerando principalmente los resultados de la investigación de Bain (2007; 2012), los/as rasgos que caracterizan a los/as profesores/as universitarios/as con fuerte intencionalidad por conseguir buenos resultados en el desarrollo

personal e intelectual de sus estudiantes, se caracteriza por: son conocedores/as de su disciplina, buenos/as comunicadores/as y tienen conocimientos sobre como promover enfoques de aprendizaje profundos. Además, saben que pueden alentar y ayudar a sus estudiantes, confían en sus capacidades para aprender y promueven su autonomía. Son profesores/as que mantienen una relación de respeto y empatía con sus estudiantes, sin descuidar sus individualidades; son autocríticos/as y practican una evaluación formativa, continua y flexible.

Asimismo, el estudio de las pautas de actuación docente desde la perspectiva motivacional, se convierte en otro aporte importante que desafía a estudiar la práctica docente y comprender cómo los factores contextuales inmediatos influyen en el interés por aprender de los/as estudiantes. En el apartado siguiente se precisan estos aspectos.

2.1.4. Modelo teórico de Alan McLean

Otro referente en el estudio de las prácticas docentes, orientadas a facilitar el aprendizaje en el aula, es McLean (2003). Sus estudios dan cuenta que el desarrollo y la activación de la motivación se sitúan en el contexto de la clase y están influenciados por las características del contexto. Las decisiones que los/as docentes toman no son sólo pre-activas, sino que también ocurren durante las clases y están fuertemente afectadas por las características de sus estudiantes y los diferentes componentes de la situación de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las pautas de actuación de los/as profesores/as constituyen un elemento de centralidad en el contexto de la clase, porque participan de manera relevante en la configuración de los escenarios de enseñanza y aprendizaje; igualmente, el modo que los/as estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes se relaciona con la influencia motivacional que producen dichas pautas en ellos/as (Bono, 2013; Mc Lean, 2003).

McLean (2003) describe las clases donde los/as profesores/as son considerados/as motivantes, como clases donde la actitud docente hacia los/as estudiantes es de optimismo y confianza; éstos/as son conocidos/as y comprendidos/as promoviendo en ellos/as el desarrollo de aprendizajes autónomos. En estas clases se muestra una adecuada relación entre estudiantes y profesores/as, se promueve el aprendizaje creativo, la autoevaluación y se alienta la iniciativa estudiantil. Los/as profesores/as motivantes reconocen que el aprendizaje de los/as estudiantes es una de sus funciones y responsabilidad, y por ello involucran el reconocimiento de su propia actuación en el mismo.

En este sentido, entendiendo que la motivación solo puede ser comprendida a través de contextos específicos de aprendizaje, se han identificado pautas de actuación docente que a su interior contienen componentes curriculares específicos. Los objetivos de la clase, las tareas, los contenidos, la manera de evaluar y las relaciones educativo - afectivas son algunos de los elementos reconocidos para comprender el aula, a partir de los cuales los/as profesores/as promueven procesos motivacionales (Bono, 2013). A su vez, es posible vincular estos componentes con los rasgos de desempeño docente descritos por Bain (2007).

Sobre las pautas de actuación docente y su relación con componentes curriculares específicos (Mc Lean, 2003), es posible conocer:

-Para la *presentación de los objetivos de la clase*, se propone que el/la docente debe presentarlos de manera explícita y clara, favoreciendo que se genere autonomía en los/as estudiantes al conocer qué se espera alcanzar. Este aspecto se vincula con el rasgo de la atención y el cuidado puesto en el diseño y la preparación de las clases (Bain, 2007).

-En relación al *desarrollo de tareas académicas*, se conoce que éstas deben presentarse de modo organizado, flexible y colaborativo, a fin de promover la motivación hacia su construcción y favorecer el aprendizaje mediante relaciones entre ideas previas y la nueva información brindada. Ello se relaciona con la propuesta de tareas auténticas o entornos poderosos para aprender (Bain, 2007).

-En cuanto al *trabajo con los contenidos* en la clase, el/la docente debe mostrar su utilidad y ser desarrollados de manera organizada y flexible. De este modo promueve en los/as estudiantes la construcción de aprendizajes significativos vinculados con la realidad donde están insertos/as, con una disciplina específica y con los propios intereses. Este componente se vincula con el conocimiento de los/as profesores; es el dominio sobre los contenidos y temas lo que permite enseñar de manera clara, ordenada y establecer vinculaciones con otros temas (Bain, 2007).

-En cuanto a las *evaluaciones*, los/as profesores/as deben presentar criterios de valoración conocidos por dominio, centrados en el aprendizaje y en el esfuerzo, y ser de complejidad creciente para otorgar un lugar protagónico a los/as estudiantes y favorecer la motivación hacia el aprendizaje. La evaluación acorde a la naturaleza de las actividades desplegadas y enfocada también a valorar la propia tarea de enseñanza en otro rasgo descrito por Bain (2007) y posible de vincular.

-Por último, para el estilo de la *relación docente - alumno/a*, desde un contexto de clase motivante se conoce que los/as profesores/as deben mostrar actitudes de proximidad, bidireccionalidad y andamiaje. Este aspecto se vincula con el rasgo de los buenos climas de aula y la confianza que los/as profesores depositan en sus estudiantes (Bain, 2007).

Asimismo, McLean (2003) identifica cuatro elementos presentes en los/as profesores/as motivantes que siguen complementando los rasgos descritos sobre el desempeño: compromiso, estructura, estímulo y comentarios.

El *compromiso* hace referencia a la implicación de los/as profesores en el proceso de aprendizaje, reflejado en el apoyo y la relación de cercanía hacia el/la estudiante.

La *estructura* refiere a la claridad con que se presentan los objetivos y contenidos de aprendizaje.

El *estímulo* proviene de acciones que ponen de relieve la importancia y utilidad de las actividades, ya que las tareas motivadoras desafían a los/as estudiantes, al tiempo que permiten un cierto control y generan sensación de alcance de sus objetivos.

En último lugar, los *comentarios* del/la profesor/a permiten el autocontrol de la eficacia al/la estudiante, de manera que estos comentarios deberían promover la responsabilidad en los/as estudiantes hacia la satisfacción de sus necesidades de conocimiento y comprensión, desarrollando un sentido de competencia, autodeterminación y participación con los demás.

Para algunos autores, arribar al desarrollo de prácticas docentes con capacidad de fortalecer buenos aprendizajes acordes a lo que la sociedad actual demanda, es fundamental que los/as docentes sean profesionales critico-reflexivos/as con sí mismos/as (Pozo, 2013), que practiquen la observación, la indagación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión del aula, como espacio complejo y dinámico. No se trata solo de excelencia formativa y recorrido académico, sino de saber reflexionar y aprender de la experiencia, como estrategia de autoformación permanente (Angels, 2021). A este aspecto se ha hecho referencia al desarrollar el rasgo de la autoevaluación del desempeño docente en los estudios de Bain (2007) y otras investigaciones, destacándose que los/as buenos docentes son autocríticos y practican una evaluación formativa, continua y flexible. Se considera relevante atender especialmente a este rasgo y profundizarlo dada la relevancia que algunos autores/as muestran sobre ello (Litwin, 1997; Macchiarola, 2006; Schön 1997; Steiman, 2017). A continuación, se especifica.

2.1.5. El valor de la reflexión en la práctica docente

Un referente importante al plantear que la reflexión sistemática sobre la propia práctica brinda la posibilidad de mejora es Schön (1987). Para el autor, la reflexión genera conocimiento profesional, es decir, competencia profesional basada en la posibilidad de integrar conocimiento teórico y procedimental, y emerge como una propuesta muy relevante para la formación inicial y permanente de los/as docentes. La *reflexión sobre la práctica* puede desarrollarse en base a tres tipos de conocimiento: el conocimiento en la acción o saber hacer implícito, que se devela en las actuaciones; la *reflexión en la acción* que da lugar a una regulación más controlada y deliberada de lo que acontece durante el transcurso de la práctica y la *reflexión sobre la acción* que puede llevar a adquirir conocimiento condicional sobre cuándo, cómo y porqué utilizar unos u otros procedimientos, según su valor y sentido para la tarea de enseñanza, es decir es un conocimiento que aporta a las actuaciones subsiguientes.

Macchiarola (2006) recupera estas ideas al considerar al/la profesor/a como un/a profesional reflexivo/a, con capacidad de pensar, repensar y modificar su pensamiento y acción. Así, analiza que el conocimiento del/la profesor/a, personal e intransferible, es lo que guía u orienta su práctica. El mismo, persigue una lógica de uso y no de validación como el conocimiento científico, y se compone tanto de conocimientos disciplinares como de creencias o conocimientos personales que se construyen y validan a través de la experiencia. Dado que las situaciones de enseñanza son únicas e idiosincrásicas y están situadas social e históricamente, es que el saber del/la docente puede cambiar según las circunstancias y contextos.

El pensamiento del profesor, al estar fuertemente vinculado al contexto, no puede analizarse independientemente de la cultura general y escolar y de sus circunstancias sociales de producción. Constituye una síntesis entre las experiencias personales, las condiciones socio-culturales de su práctica y el conocimiento teórico formalizado y transmitido a lo largo de su formación. (Macchiarola, 2006, p. 9)

Tales proposiciones permiten comprender que este conocimiento es situado, recursivo y cavilado, y que desarrollar posesos reflexivos, es importante para aprehender una modalidad de objetivar la propia experiencia en el aula y su probabilidad de mejora.

La perspectiva reflexiva permite esclarecer que las prácticas pedagógicas de los/as profesores son consecuencia de un conjunto de saberes, producto de la experiencia cotidiana en el aula y

el contexto universitario, con profundas huellas de la formación inicial. “Asimismo, las prácticas de enseñanza tienen una impronta de la historia personal y las vivencias sociales, las cuales se vinculan con los contenidos y objetivos de aprendizaje” (Rodelo Pérez, 2019, p. 23).

Particularmente, Atkinson y Claxton (2002) ponen de relieve la importancia del carácter intuitivo en la práctica docente, y al respecto plantean que es una manera tácita de saber, que se adquiere en la formación y la experiencia, pero incapaz de articularse explícitamente. Teniendo en cuenta esto, y en relación a la intuición, Claxton la describe como una familia dispersa de formas de conocer que son menos articuladas y explícitas en el discurso y el razonamiento normales y se constituye en un concepto más amplio que la reflexión, pero que descansa sobre la experiencia y el aprendizaje previo (Macchiarola, 2006). Acercar a los/as profesores a la tarea de pensar en su práctica, desde la perspectiva de sus propias intuiciones, ayudaría a promover procesos más reflexivos para que consideren y reformulen los supuestos teóricos desde los cuales analizar y orientar sus prácticas educativas.

En línea con los planteos anteriores, el análisis didáctico de la práctica de enseñanza aspira a poner en juicio analítico las teorías que porta el/la docente y los modos en que éstas articulan la práctica. Este análisis permite dar cuenta de los modos en que el/la docente teoriza su práctica, los esquemas que van constituyendo su saber práctico y los supuestos que direccionan sus maneras de decidir (Steiman, 2017).

Siguiendo a Steiman (2017) es posible reconocer en la enseñanza universitaria la presencia de algunos ‘mitos’ que la configuran. Estos mitos constituyen un sistema de representación o significación simbólica implícita, de un tipo de práctica de tradición académica, frente a lo cual se hace necesario interpelarlos. El cambio de concepciones representa un aspecto central para conducir los aprendizajes y la enseñanza universitaria hacia concepciones más complejas, “tanto en lo que refiere a creencias epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento en sí, como a los procesos mediante los que debe adquirirse ese conocimiento” (Pozo y Mateos, 2009, p. 70).

Entre los mitos que Steiman (2017) describe, se identifican:

-*Mito del puro saber*, donde el dominio del saber aparece como lo suficiente, lo único necesario e indispensable de ser considerado para desarrollar la clase. Este mito configura una manera de estructurar la clase en la cual la lógica teórica suprime a la lógica didáctica, ya que se usan las

expresiones como ‘presentarse ante la clase’ y no ‘pensar la clase’ (Steiman, 2017). En la misma línea, Vain (2020) analiza que la enseñanza universitaria muestra rasgos de un modelo dominante caracterizado por sustentarse en la ‘retórica’, ya que se organiza como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones (Celman, 1994, como se citó en Vain, 2020) y donde el/la docente es identificado/a como concesionario/a autorizado/a de la verdad.

-Mito de la sana predisposición, donde el posicionamiento frente a los/as estudiantes es percibirlos como naturalmente predispuestos a aprender, con saberes y motivaciones cognitivas ya consolidadas, sin otro tipo de mediaciones. Este supuesto hace que las propuestas en el aula se homogenicen, desestimando lo heterogéneo, desconociendo experiencias, saberes previos, estilos, así como distintas formas vincularse con el aprendizaje, la lectura y la escritura. En contraposición a ello, desde el estudio de la alfabetización académica, se sostiene que el aprendizaje de la lectura y la escritura académica es labor de los/as profesores e instituciones educativas, se trata de hacer partícipes a los/as estudiantes de modos específicos de hacer uso de los textos según una comunidad académica (Carlino, 2013). En esta línea, progresivamente en nuestro país se fue instalando el compromiso de enseñar a leer y escribir en la universidad y -más recientemente- enseñar a comunicar oralmente el conocimiento, ganando consenso en los ámbitos académicos, en el marco de diferentes carreras, espacios curriculares y etapas de la formación universitaria; en base a competencias, géneros y usos discursivos particulares (Carlino, 2013; Navarro, 2018; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013). A pesar de ello, persisten dificultades para promover y gestionar en el aula universitaria actividades académicas de lectura, escritura y oralidad que efectivamente promuevan aprendizajes de carácter situado, constructivo, autónomo y con potencial epistémico para los/as estudiantes (Boatto et al., 2022).

-Mito del único ordenamiento posible, donde la configuración de la clase se interpreta en términos de secuencia: primero debe presentarse la teoría y luego la práctica. Este mito se asienta sobre una concepción epistemológica aplicacioncita; determina un reduccionismo en el que la teoría es vista como la fuente primaria y definitiva del saber. Así teoría y práctica son dos dimensiones dicotómicas del saber más que complementarias. En contraposición a ello, la universidad debe ser, necesariamente, un lugar donde se privilegie la producción de rupturas epistemológicas, porque de otro modo no habría posibilidad para la producción de conocimiento. Conocimiento científico que, según Bachelard (1979), no se desarrolla

linealmente, ni por simple acumulación, sino gracias a rupturas y discontinuidades (como se citó en Vain, 2020).

-Mito de la autosuficiencia de la clase, donde se presupone que no es posible aprender sin estar en la clase, sin asistir a ella; allí es donde circula el saber verdadero y validado. Este mito impide considerar al aprendizaje como un proceso cuyo disparador sea la clase (Steiman, 2017). Además, probablemente sobre esta idea, se asiente otra que pronostica pocas posibilidades que los/as estudiantes en condición de ‘libres’ aprueben la asignatura, en virtud de que no han participado de la ‘verdad teórica’.

Las proposiciones teóricas previas, así como las investigaciones abordadas, constituyen en esta tesis un insumo importante para profundizar saberes sobre las prácticas pedagógicas en la universidad y su vinculación con los aprendizajes estudiantiles. Se abordan a continuación aspectos específicos del accionar docente en el primer año universitario.

2.2. Prácticas pedagógicas en el primer año de estudios universitarios

En relación al primer año universitario, distintos estudios dan cuenta que estudiar las prácticas pedagógicas en la etapa de ingreso universitario es un aspecto muy importante que permite reflexionar sobre mejores maneras de promover la habitabilidad en el nivel. De este modo, se reconoce que cualquier programa de mejora que pretenda modificar índices de permanencia y avance en los/as estudiantes debe involucrar a los/as docentes y sus prácticas pedagógicas en el aula (Ezcurra, 2005, 2010; Maggio, 2022; Sola, 2010, 2023).

En este marco, un estudio realizado con docentes de las materias iniciales de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) para conocer acerca de los perfiles docentes que reciben a los/as estudiantes en el inicio a una carrera universitaria e identificar las posibilidades y dificultades de sus prácticas de enseñanza (Krichesky et al., 2020) da cuenta que, sobre los perfiles docentes, si bien la mayoría posee formación pedagógica, declaran estar interesados/as en formarse en una didáctica para la enseñanza en la universidad. Así, demandan actualización sobre estrategias de enseñanza, de acompañamiento a los/as estudiantes, conocimientos sobre evaluación y cómo realizar análisis de situaciones de clase. Respecto de las dificultades en la enseñanza percibidas por los/as docentes en las clases, se observa amplia alusión a problemas vinculados con las condiciones de los/as estudiantes respecto de las propuestas de enseñanza, y,

en menor medida mención a dificultades relacionadas con las prácticas de enseñanza y las condiciones del trabajo docente en la universidad. Estos datos permiten reflexionar que, bajo ciertas circunstancias, los/as docentes estarían más preocupados/as por los saberes, estrategias y aportes que traen los/as estudiantes al iniciar su formación académica, que por las posibilidades de crear nuevas estrategias para afrontar las dificultades del aula. Se hace necesario, entonces, destinar parte del tiempo de la tarea docente a reflexionar sobre ella, considerando que los aportes que surjan pueden colaborar en sostener las trayectorias universitarias de los/as estudiantes, sin embargo, esto sólo será posible si es acompañado con políticas de inclusión e ingreso universitario (Krichesky et al., 2020).

Asimismo, como modo de proclamar la acción de seguir trabajando para fortalecer las posibilidades de acceso y permanencia estudiantil en la universidad, entre las conclusiones del IX Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, realizado en la Universidad Nacional de San Luis (Biber et al., 2023), se plantean como desafíos pendientes en las prácticas de enseñanza, la necesidad de correr el foco de las dificultades de los/as estudiantes para ponerlo en la institución y, especialmente, en las prácticas pedagógicas. En relación con ello, se plantea la importancia de superar fragmentaciones entre los aspectos institucionales, los procesos subjetivos, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los de evaluación. También se propone revisar e interpelar modos en que las prácticas de enseñanza inciden en la producción de desigualdades, así como la tradición transmisiva de la enseñanza universitaria desde puntos de vista epistemológico, psicológico y didáctico para avanzar en profundizar la formación de estudiantes críticos/as y reflexivos/as, fortaleciendo la reflexión metacognitiva, epistemológica y política. Otros desafíos se relacionan con integrar la organización de cátedras y la distribución de tareas en las mismas, revisando el uso del tiempo en las aulas y asumir que la formación de los/as estudiantes implica la incorporación a una comunidad científica o profesional que supone la apropiación de reglas vinculadas con la producción y comunicación del conocimiento propias de un campo y que, como tales, deben ser objeto de enseñanza. Asimismo, desde el punto de vista relacional y socio afectivo, se propone sostener la confianza en la capacidad de aprendizaje de los/as estudiantes, potenciando la capacidad de definir sus proyectos de vida. Por último, se plantea problematizar la enseñanza virtual, no descartar la virtualidad o la hibridación, ya que la habitabilidad no es solamente física.

En el ámbito local de la UNRC, algunas investigaciones muestran resultados que atienden a la enseñanza en el espacio de primer año universitario. Concretamente, un estudio sobre las valoraciones que los/as estudiantes de distintas facultades realizan sobre sus profesores/as y el modo que afectan su interés por aprender (Bono, 2013) da cuenta que las pautas predominantes de actuación de docente, que según los/as estudiantes promueven en mayor medida el interés por aprender, provienen de los contextos motivantes, aunque no exclusivamente, valorando también algunas pautas propias de contextos no motivantes. Además, el interés por aprender, se asocia de manera diferente con algunas variables independientes propias de los sujetos y/o del contexto, puesto que los/as estudiantes valoran de modo disímil las pautas de actuación docente dependiendo del estilo de aprendizaje que desarrollen, del área de conocimiento de pertenencia, del rendimiento que alcancen, o del género. Los estudios sobre las pautas de actuación docente desde la perspectiva motivacional, se convierten en otro aporte importante que desafía a estudiar la práctica docente y comprender cómo los factores contextuales inmediatos influyen en el interés por aprender de los/as estudiantes. En este sentido, las expectativas y percepciones de los/as estudiantes respecto del contexto más propicio para sus aprendizajes, está asociado con la incidencia que producen los/as profesores sobre la motivación a partir de su actuación en el aula (Paris y Turner, 1994).

Otro estudio más reciente con estudiantes ingresantes de ingeniería de la UNRC, destinado a conocer sus expectativas sobre el nuevo contexto de aprendizaje y en especial sobre los/as profesores, revela que los/as estudiantes al ingresar a la universidad esperan que sus docentes sean competentes en lo pedagógico y asuman un rol orientador o guía en la nueva etapa. En este sentido, esperan que, además de saber mucho, desarrollen explicaciones sencillas y claras sobre los temas y se muestren disponibles para reiterarlas, mostrando empatía con los tiempos y ritmos de aprendizaje de quienes son nuevos/as en el campo. Otro foco de expectativas, en estos/as estudiantes de primer año, se relaciona con que los/as docentes brinden ayuda y herramientas para la afiliación a la nueva cultura, comprendiendo ello la enseñanza de estrategias de aprendizaje, como así también cuestiones referidas al manejo institucional y a condiciones del rol como estudiantes universitarios/as. Conocer las particularidades del inicio a una nueva etapa educativa, como en el caso de la universidad, significa al mismo tiempo reconocer que siempre viene acompañado de una carga de expectativas en los/as estudiantes que inciden en su motivación y compromiso con el conocimiento (Schlegel y Moreno, 2021).

Asimismo, una investigación con profesoras de primer año universitario, informa resultados acordes a lo descrito en la literatura sobre el ‘buen desempeño docente’ (Fernández Magnasco, 2023). Se aprecia en los datos gran compromiso, por parte de las docentes, por desarrollar propuestas de enseñanza donde se promueva el aprendizaje de los/as estudiantes, dando cuenta del alto valor y aprecio por la educación universitaria y el derecho a la misma. Se advierte la presencia de un pensamiento reflexivo y recursivo por parte de las docentes que acompaña todo el proceso de enseñanza. Es de destacar que este estudio muestra similitudes y diferencias entre los contextos de enseñanza presencial y no presencial (debido a la pandemia por Covid -19). Específicamente, en el contexto de enseñanza presencial, se observa atención a la planificación de la enseñanza mediante la elaboración de los programas de las asignaturas, el cuidado en los objetivos de aprendizaje y a la presencia de variedad de recursos para utilizar en las clases. Por su parte, en el contexto de enseñanza no presencial, en el primer año de pandemia no hubo oportunidad para planificar, mientras que, en el segundo año se observa reflexión sobre los recursos y estrategias ya elaboradas y la necesidad de entablar un vínculo más cercano con los/as estudiantes. Asimismo, se destaca en este contexto creatividad en las propuestas desplegadas como modo de seguir fortaleciendo la enseñanza universitaria.

A partir de lo expuesto en los apartados previos, es relevante desatacar que lo que las investigaciones citadas subrayan como características centrales del desempeño docente al promover aprendizajes en el aula universitaria, armonizan con algunos de los rasgos que configuran las dimensiones y categorías de investigación del presente estudio.

Recuperando entonces todos los antecedentes presentados, y como se viene sosteniendo, el desempeño docente configura un factor institucional de gran impacto en los aprendizajes de los/as estudiantes, es decir que el trabajo en el aula, la toma de decisiones sobre los objetivos, tareas, metodologías de trabajo, modo de presentar los contenidos, de vincularse e interactuar, los tipos de evaluación que se presentan, etc. tienen la posibilidad de ser un factor importante de cambio, en el sentido constituirse en fortalezas para construir aprendizajes profundos y duraderos, y así disminuir el fracaso académico. Por todo ello, es importante que el desempeño docente sea motivo de estudio y reflexión, considerando además que el quehacer docente se encuentra atravesado por factores contextuales y la situacionalidad donde emprenden sus acciones, y que existen múltiples tensiones y desafíos en la docencia universitaria que permiten

apreciar que se trata de una profesión con características particulares, que comprende distintas funciones y concentra gran responsabilidad y valor social.

Se presenta a continuación un abordaje sobre tales aspectos.

2.3. Docencia universitaria: desafíos en las prácticas pedagógicas

Tal como se viene explicando, la docencia universitaria es reconocida como sustancial en la formación universitaria y desempeño estudiantil. Los/as profesores universitarios/as, a través de pautas de desempeño docente y la creación de entornos de aprendizaje con ciertas características, tienen gran incidencia y, por ende, gran responsabilidad en la formación de los/as estudiantes, en la construcción de sus aprendizajes y en el sostenimiento de la habitabilidad universitaria (Bono y Fenoglio, 2023; Ezcurra, 2010; Maggio, 2022; Zabalza, 2007). Más categórica aun es esta relación cuando se afirma que uno de los principales aspectos que garantizan la calidad educativa es el desempeño profesional de los/as docentes (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe [CRES], 2018, como se citó en Gonzales, 2022). En el mismo sentido, se afirma que la calidad de la educación superior solo se puede mejorar si se estudian sus efectos o resultados en los/as estudiantes, basándose en el desempeño de sus profesores (Usun, 2004, como se citó en Soria et al., 2020).

A partir de lo expuesto, se reconoce entonces la relevancia del estudio de los rasgos del desempeño docente en el aula universitaria de primer año, tal como se asume en el presente trabajo. Sin embargo, también es importante destacar que la docencia universitaria es una profesión compleja, heterogénea, con características particulares, atravesada por el contexto y la situación donde se desarrolla, que concentra gran responsabilidad y valor social, además de distintas funciones, desafíos y constantes procesos de evaluación.

Guadilla (2008), en un intento de caracterizar y recuperar la historia de la docencia universitaria, señala continuidades y transformaciones de la profesión. Las continuidades refieren, sobre todo, a la raíz de un pasado que se comparte, como el hecho de que el profesado existe para descubrir y compartir conocimiento, tiene independencia académica, la mayoría son personas comprometidos/as con su trabajo y expresan alto grado de satisfacción en el mismo; además se reconoce que comparten muchos aspectos, como simbolismos, tradiciones, rutinas académicas;

sin embargo también hay diferencias en status, tiempos dedicados a la profesión, realidades institucionales, etc.

Por su parte, las grandes transformaciones sociales en el acceso al conocimiento, dan cuenta de rupturas en las agrupaciones conceptuales tradicionales utilizadas para definir esta profesión, así la autora señala que actualmente no hay consenso con respecto a hablar del profesorado como una sola profesión, sino más bien muchas profesiones dentro del concepto de profesor, aunque, al mismo tiempo, se siga sosteniendo la idea de que se puede seguir hablando de comunidad académica (Guadilla, 2008).

La tarea docente está atravesada por las condiciones de trabajo, en una trama compleja en la que interactúan elementos estructurales y aspectos subjetivos (Pierella, 2018). En este sentido, el trabajo docente se define como práctica de múltiples relaciones y tensiones, que comprende a otros sujetos, saberes específicos, instituciones particulares y con la sociedad en general, lo cual no siempre es visibilizado en los estudios sobre el tema, sino sobre todo reducida al vínculo entre profesores/as y estudiantes (Walker, 2017).

El carácter relacional del trabajo docente universitario, reconoce el entramado de actividades específicas (consideradas sustantivas) y otras de carácter estratégico (tendientes a resguardar la cualidad de profesor/a en el sistema) que, además, se encuentran atravesadas por la tensión entre lo prescrito y lo real del trabajo (Dejours, 2001; 2012, como se citó en Walker, 2017). Se trata de múltiples actividades, en un contexto de alta demanda, que son realizadas por los mismos sujetos, quienes además desarrollan tareas de investigación, gestión y vinculación con el medio.

En el mismo sentido, Ruiz Bueno et al. (2008), señalan que las funciones del/a profesor/a universitario sólo se entienden si se relacionan con los escenarios de actuación profesional. Estos/as profesionales no sólo se mueven en el espacio del aula, donde cobran mayor sentido las funciones de docencia, sino que su accionar se extiende a otros escenarios, como el de la investigación científica, el espacio de la gestión y coordinación institucional, y el contexto sociolaboral y cultural donde se prioriza la gestión y coordinación de relaciones y actividades extrainstitucionales, el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica, etc. Es importante remarcar que ningún escenario puede verse y analizarse de manera aislada, por el contrario, la función docente, centrada principalmente en el contexto del aula, se entiende de manera más rica cuando está en relación con los otros espacios.

Otro aspecto a destacar es que, en el contexto actual, se espera que el trabajo docente sea asumido con gran responsabilidad e interés académico, manteniendo al mismo tiempo estándares de calidad educativa, evaluados con un fuerte control externo e interno (Skelton, 2012, como se citó en Calderón Soto y Balmaceda, 2022). En este marco, los conceptos ‘buena enseñanza’, ‘buen/a docente’ o ‘excelencia docente’ puede significar distintos sentidos y generar controversias. Si bien algunas perspectivas, con las cuales se acuerda, asumen que la evaluación del desempeño docente debe caracterizarse por ser integral, continua, participativa, contextual y debe permitir al/la docente una retroalimentación de su tarea (Loureiro et al., 2016); otras miradas reconocen que la evaluación de los procesos académicos sirve para conocer si las instituciones formadoras cumplen con las exigencias establecidas en los procesos formativos (Merellano et al., 2016), se trata en este caso de una visión cercana a parámetros de eficacia y eficiencia.

En línea con lo anterior, la universidad, y principalmente sus profesores/as son valorados/as como agentes protagónicos del progreso de la sociedad, y pilar fundamental en esta misión (Ruiz Corbella y Aguilar Feijoo, 2017). Ello, y a la luz de los constantes cambios sociales y culturales, se torna necesario una continua revisión en la organización y funcionamiento de la universidad, así como del rol docente (Beltrán y Pérez, 2005). Son las transformaciones referidas a la progresiva masificación del sistema universitario y la consiguiente heterogeneidad del alumnado, el avance, transformación y rápida obsolescencia del conocimiento, y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las que plantean nuevos retos a la formación de los futuros profesionales y por ende a los modos en que se imparte la enseñanza en la universidad (De Vicenzi, 2009; Pozo y Mateos 2006; Pozo, 2013).

En el mismo sentido, para Mastache (2011) los cambios geopolíticos, sociales, económicos y culturales afectan a la universidad y plantean nuevos desafíos para el trabajo en el aula. La universidad debe dar respuesta a estos cambios para poder cumplir con su principal tarea de “creación, conservación y transmisión de conocimientos de alto grado de complejidad, así como la obtención de resultados deseados en términos cuanti y cualitativos” (Mastache, 2011, p. 167). Para la autora, la condición posmoderna que engloba a los/as jóvenes de la actualidad, definida como una ‘nueva’ manera de pensar y sentir, que incide en la forma que los/as estudiantes se

relacionan con el conocimiento, lleva a la necesidad de incorporar distintos aspectos en el funcionamiento de la universidad y especialmente en las prácticas cotidianas de enseñanza.

Se reconoce, de este modo, que la universidad y sus docentes deben responder a distintas demandas, generar conocimiento, pero también formar profesionales capaces de incorporarse y atender a la realidad del mundo social y laboral. Así, los/as docentes enfrentan la necesidad de redefinir y resignificar sus prácticas de manera situada, incluyendo en la enseñanza diversas problemáticas emergentes y favoreciendo el desarrollo de aprendizajes con sentido y significado, así como subjetividades comprometidas socialmente. Para ello, entre otros aspectos, es imprescindible trabajar desde una apertura de la política educativa, de gestión del conocimiento, de trabajo en el aula, con formación permanente y desde la reflexión metacognitiva que permita debatir sobre las prácticas pedagógicas que promuevan la habitabilidad universitaria y el derecho a la educación (Maggio, 2022; Sola, 2023).

PARTE EMPÍRICA

Capítulo III

Metodología de la investigación

En este capítulo se presenta el proceso metodológico de la investigación desarrollado a los fines de alcanzar los objetivos inicialmente propuestos. Como se ha mencionado en capítulos anteriores, el interés de este trabajo parte de avanzar en la línea de investigación sobre problemáticas propias del primer año universitario, donde el desempeño de los/as profesores/as ocupa un lugar de centralidad para orientar los aprendizajes y el interés por aprender (Bono, 2013; Ezcurra, 2010, 2012; Pierella, 2018; Sola, 2010, 2023).

Se asume aquí, tal como lo expresan trabajos contemporáneos en el tema, que persiste la necesidad de enfocar la mirada sobre los componentes inherentes a la naturaleza, el contexto y los/as protagonistas de la clase; también continuar expandiendo métodos de investigación y así desarrollar proposiciones basadas en los estudios de las clases (Urduy y Turner, 2005). Asimismo, entre los estudios que se ocupan de indagar el ingreso y primer año universitario, se identifica un importante grado de desarrollo en investigaciones referidas a estudiantes, en tanto que los estudios sobre los/as docentes y sus prácticas tienen menor trabajo investigativo (Pierella, 2018; Sola, 2010, 2023).

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, el desarrollo de esta tesis se centra en investigar el desempeño de los/as profesores/as en el aula universitaria de primer año, para conocer los rasgos de desempeño docente que promueven aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes. Específicamente se estudia el desempeño de profesores/as de primer año de la FCH - UNRC.

Considerando dicho interés, la investigación empírica realizada por Bain en 2007, de gran jerarquía para la comunidad investigativa, que devino en un modelo teórico descriptor del desempeño de lo que se considera como ‘buenos/as profesores/as universitarios/as’, se constituye en un punto de referencia importante para nuestras indagaciones. Dicho estudio brinda elementos que posibilitan conocer las características del accionar docente que, según la

perspectiva de los/as participantes intervinientes en el estudio (diferentes agentes de la comunidad universitaria), favorece el aprendizaje de los/as estudiantes. Estos elementos, sin pretender mostrar una deseabilidad social o ‘deber ser’ de los/as profesores/as universitarios/as, permiten reconocer la presencia de determinadas características que aparecen como regularidades en el perfil de desempeño de los/as profesores que son considerados como buenos/as promotores/as del aprendizaje de los/as estudiantes. Estas características constituyen una base conceptual relevante para avanzar en los análisis empíricos propios del contexto educativo a estudiar.

Asimismo, en la misma línea de los planteos de Bain, se encuentran otras investigaciones que profundizan sobre el desempeño docente universitario, aspectos y acciones en el aula que son identificadas como significativas para los aprendizajes e interés por aprender de los/as estudiantes (Alonso Martín, 2019; Bono, 2013; Chiecher, et al. 2021; Huertas y Dávila Ramírez, 2020; Merellano et al., 2016). Atender a dichos avances permite tener una mirada más profunda para estudiar a los/as profesores/as en un contexto particular.

3.1. Objetivos generales

Los objetivos generales de la investigación son:

- Estudiar el desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, en contextos específicos de aula, para conocer los rasgos de desempeño docente que promueven aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes.
- Identificar los rasgos de desempeño de los/as profesores/as que promueven y que obstaculizan los aprendizajes y el interés por aprender de los/as estudiantes.
- Comparar las perspectivas de estudiantes y profesores/as, respecto de las características de los desempeños docentes, para favorecer en los/as estudiantes la construcción de aprendizajes y el interés por aprender.
- Comparar las características de los desempeños docentes encontrados en un contexto específico argentino, con el modelo teórico desarrollado por Bain (2007).

3.2. Sujetos

Los sujetos de esta investigación son estudiantes universitarios/as de los primeros años y profesores/as universitarios/as de primer año.

3.3. Diseño de la investigación

A los fines de alcanzar los objetivos propuestos, la investigación se desarrolla alrededor de dos estudios. El diseño de investigación es de tipo mixto: el primer estudio es no experimental, transeccional, descriptivo, se indagan diferentes dimensiones y se analiza su incidencia en una población o contexto para así proporcionar su descripción; en tanto que el segundo estudio es narrativo, donde quien investiga recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de las personas para describirlas y analizarlas.

Para comprender de manera profunda aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en este contexto específico, se integran los resultados de ambos estudios empíricos bajo la estrategia de triangulación. Esta estrategia permite trabajar con dos métodos diferentes que se orientan al cumplimiento de un mismo objetivo y analizar su veracidad. Se busca con esta estrategia obtener un grado de integración y convergencia dado por la posibilidad de que dos metodologías puedan captar en parte, o totalmente, un mismo hecho (Bericat, 1998). En nuestro caso, se parte de dos estudios de naturaleza diferente y, para responder a los objetivos propuestos, se considera importante integrar los análisis de ambos estudios.

Para dar cumplimiento a los objetivos generales, como se mencionó precedentemente, la investigación se organiza en dos estudios empíricos.

En el primer estudio se identifican, describen e interpretan, desde la perspectiva de estudiantes, los rasgos del desempeño de los/as profesores/as de primer año que ellos/as valoran porque les permite aprender y desarrollar interés por aprender en el aula universitaria; también se busca comparar y analizar las perspectivas de los/as estudiantes con la investigación desarrollada por Bain (2007).

En el segundo estudio, se describen e interpretan los rasgos de desempeño docente en el aula que promueven aprendizajes en los/as estudiantes universitarios/as, a partir de narrativas de docentes de primer año; además se pretende comparar y analizar las perspectivas de los/as

profesores/as con la investigación desarrollada por Bain (2007) a los fines de identificar las particularidades que asume el desempeño en contextos específicos.

El supuesto que orienta esta investigación sostiene que el desempeño de los/as profesores/as en el aula universitaria se constituye en un factor contextual que configura los aprendizajes y el interés por aprender de los/as estudiantes.

3.4. Primer estudio. Desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, desde la perspectiva de estudiantes

3.4.1. Objetivos específicos:

-Identificar, analizar y comprender los rasgos de desempeño de los/as profesores/as que promueven y obstaculizan aprendizajes e interés por aprender, desde la perspectiva de estudiantes.

-Comparar y analizar los rasgos de desempeño de los/as profesores/as que promueven y obstaculizan aprendizajes e interés por aprender, desde la perspectiva de estudiantes con el modelo de los mejores profesores universitarios de Bain (2007).

3.4.2. Diseño de la investigación del primer estudio

Este estudio es no experimental, transeccional, descriptivo, según el cual se indagan diferentes dimensiones y se analiza su incidencia en una población o contexto para así proporcionar su descripción. Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas, objetos, contextos o fenómenos y así proporcionar su descripción. (Hernández Sampieri et al., 2015).

Las variables del estudio son:

Variable Dependiente: Desempeño docente

Variables Independientes:

1. Preparación de la clase
2. Desarrollo de la enseñanza
3. Conocimiento de los profesores

4. Evaluación

5. Clima de la clase

La variable ‘Desempeño docente’ refiere a toda actuación que el/la profesor/a desarrolla en el aula e involucra la toma de decisiones y estrategias para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. Es una intervención intencionada que implica, explícita e implícitamente, la interrelación de acciones, decisiones y supuestos que la sostienen (Feldman, 1999; Porlán Ariza y López Ruiz, 1993; Steiman, 2017). Además, el desempeño docente involucra pautas o maneras de enfocar la actividad en el aula, configurando los diferentes entornos de aprendizaje con valor motivacional y constituyendo, a su vez, los factores contextuales inmediatos que afectan al interés por aprender de los/as estudiantes (Alonso Tapia, 2005). El buen desempeño docente muestra evidencias de buenos resultados en el aprendizaje - en las formas de pensar, actuar y sentir- de los/as estudiantes (Bain, 2007; 2012).

La variable ‘Preparación de la clase’ refiere al momento previo de la clase, en el cual el/la docente piensa, con tiempo de anticipación, y toma decisiones acerca de lo que desea que ocurra en el aula. Este momento incluye mayor racionalidad y pensamiento reflexivo e implica las decisiones pre-clase; es considerada una instancia y herramienta útil de la práctica de enseñanza, en tanto organiza un conjunto de decisiones, debiendo asimismo constituirse desde una orientación flexible de manera tal que pueda ser reestructurada si es necesario (Fourés, 2011; Steiman, 2017).

La variable ‘Desarrollo de la enseñanza’, refiere a todas las decisiones ‘in situ’, es decir, durante el desarrollo de la propuesta de enseñanza y aprendizaje. Implica la puesta en práctica de las decisiones que el/la docente ha tomado en la preparación de la misma. Estas decisiones adquieren diferentes denominaciones, tales como: ‘reflexión en la acción’ para Schön (1987), ‘pensamiento práctico’ para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993), ‘pensamiento intuitivo’ para Atkinson y Claxton (2002) y decisiones ‘en clase’ para Steiman (2017).

Con respecto a la variable ‘Conocimiento de los profesores’, se entiende como el saber que el/la docente posee tanto de su disciplina o campo de conocimiento, como de otros saberes propios de la práctica de la enseñanza (Bain, 2007; Hill, 2014; Merellano et al., 2016).

La variable ‘Evaluación’ atiende a la reflexión y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del/a profesor/a. La conducta de autoevaluación es fundamental para aprender a partir de la reflexión ‘en la acción’ y ‘sobre la propia acción’, al tiempo que permite apreciar la vocación docente, el compromiso personal y profesional con la educación, con la institución y con los/as estudiantes. Asimismo, el análisis del propio desempeño aspira a poner en juicio o revisión las teorías que porta el/la docente y los modos en que se articulan con la práctica (Bain, 2007; Schön, 1987; Steiman, 2017).

Finalmente, la variable ‘Clima de la clase’ refiere a la forma en que estudiantes y profesores/as tienden a sentir el clima áulico, producto de sus interacciones, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros; cada clima de aula es multifacético e incluye diferentes dimensiones referidas al contexto instructivo, disciplinar e interpersonal (Biggs, 2005, como se citó en Ríos et al., 2010; Evans et al., 2009, como se citó en Rigo, 2021). Alonso Tapia et al., (2020) agrupan las dimensiones del clima áulico en: -aspectos académicos, determinados por los elementos pedagógicos y curriculares, con incidencia en la motivación de los/as estudiantes; -de gestión del clima de la clase, definidos por las estrategias y acciones docentes de manejo de la disciplina, y -concerniente a las emociones, delimitadas por las interacciones o intercambio emocional entre profesor/a y estudiantes.

3.4.3. Sujetos

Estudiantes que ya han transitado por toda la experiencia de primer año universitario, pertenecientes a la FCH - UNRC, a partir de una muestra extendida representativa de las diferentes áreas disciplinares de dicha Facultad². Considerar sus voces, responde a la necesidad de indagar sus experiencias para obtener información relacionada con los rasgos de desempeño docente que ellos/as valoran porque les permite aprender.

Se administraron a los/as estudiantes dos instrumentos de recolección de datos, en diferentes momentos, quedando el grupo conformado por aquellos/as que estuvieron presente en clase el día de administración de cada instrumento (grupo puro).

² Áreas Disciplinarias: Ciencias Jurídicas (C.J), Ciencias Sociales (C.S), Comunicación Social (Co.S), Educación Física (Ed.F), Educación (Ed.), Enfermería (Enf.), Filosofía (F), Lenguas (LN), Letras (LT) y Trabajo Social (TS).

La siguiente tabla muestra la distribución del total de estudiantes, según cada una de las áreas disciplinares estudiadas y según el instrumento de recolección de datos administrado.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por área disciplinar e instrumentos

Área Disciplinar	C.J	C.S	Co.S	Ed. F	Ed	Enf	F	LN	LT	T.S
Encuesta N= 377	8	12	31	125	41	59	5	24	38	34
CUDEPA N= 173	9	14	9	14	32	45	5	8	19	18

Fuente: elaboración propia.

3.4.4. Instrumentos

En este estudio, los instrumentos de recolección de datos son:

- A- Encuesta de identificación de profesores/as relevantes de primer año
- B- Cuestionario CUDEPA (Bono, 2013)

A- La encuesta posibilita conocer, desde las perspectivas de estudiantes que ya han experimentado el aula de primer año, cuáles son los/as profesores/as que ellos/as consideran que les permitieron aprender mejor y por qué razones.

Específicamente, la encuesta contiene dos partes, en la primera se solicita que se indique nombre de la asignatura y nombre y apellido de un/a profesor/a de primer año universitario que recomendarían a otros compañeros/as para asistir a sus clases, en la segunda parte se solicita que se argumenten los motivos de la elección³.

De este modo, el instrumento permitió construir la muestra intencional de profesores/as, es decir, identificar cuáles son los/as profesores/as relevantes de primer año que los/as estudiantes recomiendan para asistir a sus clases, tras haber obtenido el mayor número de elecciones en cada grupo de estudiantes según el área disciplinar.

Para la administración de la encuesta (anónima y confidencial), se contactaron a docentes de segundo año de las diferentes áreas disciplinares de la FCH, para que permitieran el ingreso a

³ Es de destacar que para que el estudio fue necesario que los/as estudiantes identifiquen y mencionen los datos de el/la docente elegido/a, lo cual es un dato indispensable en el marco de la investigación total, específicamente en el segundo estudio. Sin embargo, se aclara que se resguarda la confidencialidad de la identidad de los/as profesores/as.

las aulas durante sus clases. El trabajo se realizó con todos/as los/as estudiantes que concurrieron a clases el día de la administración. El total fue de N= 377.

B- El cuestionario, indaga elementos que, según las valoraciones de los/as estudiantes, deberían estar presentes en el desempeño de los/as profesores para promover en ellos/as el interés por aprender y la construcción de aprendizajes académicos. Mediante su administración es posible conocer las apreciaciones estudiantiles, acerca del desempeño de sus profesores/as de primer año y acceder a identificar y describir los rasgos del desempeño docente que se investigan.

El mencionado instrumento, basado en el modelo de contextos de aprendizajes en el aula presentado por McLean (2003), fue construido para una investigación interesada en conocer cuáles de las acciones que realizan los/as profesores/as en clase aumentan el interés por aprender en el primer año de la universidad (Bono, 2013).

Se presenta a continuación una caracterización del modelo teórico de McLean (2003) que permite comprender la estructura y propiedad del mencionado instrumento.

McLean (2003) considera que hay elementos clave en las actitudes de los/as docentes, que permiten crear cuatro tipos de contextos de aprendizaje específicos a partir de la interacción de dos dimensiones que se entrecruzan: inclusividad *versus* actitud de rechazo; y motivación por el miedo a la pérdida de poder *versus* motivación por la búsqueda de cooperación.

Los cuatro tipos de contexto de aprendizaje con sus respectivos engranajes motivacionales son: 1. Clases motivantes (the motivating classroom); 2. Clases desprotegidas (the exposing classroom); 3. Clases destructivas (the destructive classroom); y 4. Clases poco demandantes (the undemanding classroom).

El *Contexto de Clases Motivantes* se caracteriza por presentar una adecuada relación entre profesor/a y estudiantes. La actitud de los/as docentes hacia sus alumnos/as es de optimismo y confianza, quienes son conocidos/as, comprendidos/as y considerados/as aprendices autónomos/as. El aprendizaje es creativo, fluido; se maximiza en este contexto la iniciativa estudiantil.

En el *Contexto de Clases Desprotegidas* se genera baja expectativa y una estructura de trabajo arbitraria. La actitud de los/as docentes hacia sus estudiantes es de enfatizar defectos y

presentarles trampas sin aceptación de intervenciones. El aprendizaje está centrado exclusivamente en los contenidos disciplinares.

El *Contexto de Clases Destructivas* se caracteriza por generar un clima competitivo y autoritario, donde los objetivos no están claros y los/as estudiantes trabajan bajo incertidumbre y amenaza de evaluaciones difíciles. La actitud de los/as docentes hacia sus alumnos/as es la de generarles la sensación de que no son capaces.

Por último, en el *Contexto de Clases poco Demandantes* el clima de trabajo es sobreprotector y permisivo. La actitud de los/as docentes hacia sus estudiantes es compasiva, ofreciendo tareas fáciles y ayuda, aunque no la necesiten.

Asimismo, en cada contexto de aprendizaje se especifican dimensiones y subdimensiones a partir de la identificación de componentes curriculares básicos y naturales del trabajo docente en el aula. Las mismas refieren a:

1-Dimensión Presentación de objetivos en la clase (Subdimensiones: 1.1 Nivel de explicitación, 1.2 Claridad, 1.3 Tipos de metas y 1.4. Relevancia);

2-Dimensión Presentación y desarrollo de las tareas en la clase (Subdimensiones: 2.1 Organización de la tarea, 2.2 Tipo de tareas, 2.3 Gestión de la tarea y 2.4 Grado de novedad);

3-Dimensión Contenidos trabajados en clase (Subdimensiones: 3.1 Utilidad del contenido, 3.2 Organización del contenido, 3.3 Comprensión del contenido y 3.4 Tipo de contenido);

4-Dimensión Modos de evaluación en la clase (Subdimensiones: 4.1 Criterios, 4.2 Objetivos, 4.3 Complejidad disciplinar y 4.4 Enfoques asumidos) y

5-Dimensión La relación educativa-afectiva docente-alumno durante la clase (Subdimensiones: 5.1 Actitud del profesor, 5.2 Tipo de comunicación, 5.3 Características de la relación y 5.4 Esfuerzo y progreso de alumnos).

A continuación, se definen las dimensiones y categorías que conforman el cuestionario según los contextos de aprendizaje, asimilando estos componentes al modelo desarrollado por McLean (2003, como se citó en Bono, 2013).

1) Dimensión 1: Presentación de los objetivos en la clase

1.1.) Categoría: Contextos de aprendizaje motivantes. La presentación de los objetivos se hace explícita en la clase; los mismos son claros, centrados en el aprendizaje, de mediana complejidad, tienden a la autonomía y sensación de aprendizaje en el/a estudiante.

1.2.) Categoría: Contextos de aprendizaje desprotegidos. Los objetivos no se explicitan en la clase, esto genera confusión e incertidumbre en el accionar estudiantil; su formulación implícita está centrada en el control de la clase, generando sensación de dificultad.

1.3.) Categoría: Contextos de aprendizaje destructivos. La presentación de los objetivos se explicita sólo si los/as estudiantes lo solicitan; los mismos no se orientan el aprendizaje, sino que están centrados en lo disciplinar, generando sensación de competencia y complejidad disciplinar, lo cual genera sensación de que pocos/as los alcanzan.

1.4.) Categoría: Contextos de aprendizaje de baja demanda. No se reconoce la necesidad de hacer explícita la presentación de los objetivos en la clase; los mismos son de baja expectativa, centrados en el estudiante y generan sensación de facilidad, tendientes a la dependencia de cada estudiante.

2) Dimensión 2: El desarrollo de las tareas en la clase

2.1) Categoría: Contextos de aprendizaje motivantes. El/la profesor/a presenta las actividades a realizar de modo organizado, centradas tanto en los contenidos como en las estrategias de aprendizaje; se esfuerza por relacionar explícitamente las tareas con otras previas y/o posteriores, las flexibiliza y alienta su realización de ellas trabajando en clase en conjunto con ellos.

2.2.) Categoría: Contextos de aprendizaje desprotegidos. El profesor/a presenta las tareas a realizar de manera rígida, excesivamente estructuradas y sin orientación de los procedimientos de aprendizaje, centradas en el control a partir de los contenidos, los cuales no hace totalmente explícitos; exige a sus estudiantes su realización, pero no trabaja en conjunto con ellos/as.

2.3.) Categoría: Contextos de aprendizaje destructivos. El profesor/a presenta las tareas a realizar de manera estructurada, con terminología distante y en función de los contenidos y tradiciones científicas; flexibiliza las mismas solamente en función de los contenidos y se

esfuerzo por relacionar explícitamente entre sí sólo los contenidos disciplinares; trabaja en clase en conjunto con sus estudiantes para controlar el contenido de manera exigente.

2. 4.) Categoría: Contextos de aprendizaje de baja demanda. El profesor/a presenta las tareas a realizar en función de lo que le solicitan sus estudiantes; improvisa e hiperflexibiliza las mismas aceptando todas las demandas, centradas exclusivamente en los intereses estudiantiles; no relaciona las tareas, acepta todos los plazos y pedidos y trabaja en un plano de igualdad, de manera permisiva.

3) Dimensión 3: Los contenidos trabajados en clase

3.1.) Categoría: Contextos de aprendizaje motivantes. Los contenidos se presentan organizados, flexibles, de complejidad media, vinculados con problemáticas vigentes, actualizados y acordes a los/as estudiantes y a la disciplina.

3.2.) Categoría: Contextos de aprendizaje desprotegidos. Los contenidos son muy estructurados, inflexibles, impuestos, complejos, generando la sensación de que no se pueden aprender; no se considera necesario adecuarlos al estudiante y a la relevancia de la disciplina.

3.3.) Categoría: Contextos de aprendizaje destructivos. Los contenidos son estructurados y responden a la complejidad disciplinar, son flexibles solo para incorporar más contenido; son percibidos como muy difíciles para los/as alumnos/as.

3.4.) Categoría: Contextos de aprendizaje de baja demanda. Los contenidos son desorganizados, laxos, excesivamente simples, no son acordes al estudiante ni a la disciplina, dejando amplia sensación de facilismo.

4) Dimensión 4: Los modos de evaluación en la clase

4.1.) Categoría: Contextos de aprendizaje motivantes. Los modos de evaluación son de complejidad creciente, dados a conocer a los/as estudiantes, quienes tienen la sensación de que participan en los criterios de evaluación, lo cual genera sensación de aprendizaje.

4.2.) Categoría: Contextos de aprendizaje desprotegidos. Los modos de evaluación son muy complejos y a veces arbitrarios, no son dados a conocer a los/as estudiantes, lo cual genera sensación de miedo o inseguridad.

4.3.) Categoría: Contextos de aprendizaje destructivos. Los criterios de evaluación se explicitan si los/as estudiantes lo requieren; se centran en la complejidad disciplinar, lo cual genera sensación de dificultad.

4.4.) Categoría: Contextos de aprendizaje de baja demanda. No se especifican criterios ni modos de evaluación, no se les da importancia, esta facilidad no genera sensación de aprendizajes.

5) Dimensión 5: Estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno durante la clase.

5.1) Categoría: Contextos de aprendizaje motivantes. La actitud del profesor/a es de escucha, atendiendo a las señales socio cognitivas que van presentando sus estudiantes; interviene para obrar como andamio y acepta distintos puntos de vista con estilo democrático.

5.2.) Categoría: Contextos de aprendizaje desprotegidos. El profesor/a no escucha las demandas de sus estudiantes, predominando un estilo autoritario; interviene controlando las situaciones para que no salgan de sus expectativas y sólo se acepta puntos de vista iguales a los propios.

5.3.) Categoría: Contextos de aprendizaje destructivos. El profesor/a solo escucha las intervenciones vinculadas al objeto disciplinar, reflejando un estilo formalista; responde para resolver cuestiones de la disciplina, acepta puntos de vista divergentes pero restringidos a lo que ha planteado.

5.4.) Categoría: Contextos de aprendizaje de baja demanda. El profesor/a permite todo tipo de intervenciones de sus estudiantes, estén o no vinculadas con la materia, predominando un estilo demagógico; acepta todo punto de vista como válido.

La definición de cada una de las subdimensiones y subcategorías que conforman el instrumento se presentan en Anexo I (Bono, 2013).

De esta forma, atendiendo a la conformación del cuestionario, la distribución de ítems queda conformada por: - 20 ítems que indagan pautas de actuación docente características de los contextos de aprendizaje con profesores/as motivantes; - 20 ítems que indagan pautas de actuación docente características de los contextos de aprendizaje con profesores/as desprotegidos/as; - 20 ítems que indagan pautas de actuación docente características de los contextos de aprendizaje con profesores/as destructivos/as y - 20 ítems que indagan pautas de actuación docente características de los contextos de aprendizaje con profesores/as de baja demanda.

Es de destacar que las consideraciones previas, referidas a los componentes del modelo teórico de McLean (2003) que constituyen los fundamentos del cuestionario, si bien no se corresponden estrictamente de manera enunciativa o término a término con las variables de este estudio, se toman para asimilarlas, puesto que se indagan componentes de naturaleza similar, a saber: 1. Preparación de la clase, 2. Desarrollo de la enseñanza, 3. Conocimiento de los profesores, 4. Evaluación, 5. Clima de la clase.

La siguiente tabla refleja la semejanza y compatibilidad entre los componentes del modelo teórico de McLean (2003) y las variables de estudio.

Tabla 2. Comparación entre modelo teórico de McLean y variables de estudio

Dimensiones del modelo de McLean		Variables de estudio	
1.	Presentación de objetivos	1.	Preparación de las clases
2.	El desarrollo de tareas en clase	2.	Desarrollo de la enseñanza
3.	Los contenidos trabajados en clase	3.	Conocimiento de los profesores
4.	Modos de evaluación	4.	Evaluación
5.	Estilo relación educativa – afectiva docente – alumno/a	5.	Clima de la clase

Fuente: elaboración propia

Para administrar el cuestionario, se estableció contacto con docentes de segundo año de las diferentes áreas disciplinares de la FCH, para que permitieran el ingreso a las aulas durante sus clases. El trabajo se realizó con todos/as los/as estudiantes que concurren a clases el día de la administración. El total fue de N= 173. Estos/as estudiantes constituyen el mismo grupo que respondió al instrumento anterior y lo hacen atendiendo al mismo objeto disciplinar de estudio, es decir, el desempeño de los/as profesores/as universitarios/as de primer año.

En Anexo II se presenta el protocolo del Cuestionario CUDEPA.

3.4.5. Procedimientos de análisis

Se describen a continuación los procedimientos que se desarrollaron para el análisis de los datos en ambos instrumentos de este primer estudio.

-Encuesta de identificación de profesores relevantes

Las encuestas se analizaron mediante análisis de contenido temático, por medio de agrupaciones temáticas que posibilitan convertir en manejable la información (reducción), y permite su interpretación (mediante la codificación), procesamiento y obtención de conclusiones (Bolívar y Porta, 2010). Para el análisis se transcribieron las opiniones de los/as estudiantes y se ordenaron en temas, áreas o ‘cestos’ (Maxwell, 1996). Las afirmaciones mencionadas por los/as estudiantes ayudaron a reconstruir el fenómeno de estudio, es decir el desempeño docente y algunos aspectos significativos del mismo. Junto a este ordenamiento, de aspectos comunes y divergentes, se fueron depurando conceptos y categorías y, a través de procesos cada vez más abstractos, y se fueron recreando teóricamente las acciones valoradas por los/as estudiantes sobre el tópico investigado (Raguin, 2007).

Respecto de los motivos de elección de los/as profesores/as por parte de los/as estudiantes, éstos pudieron agruparse en siete categorías, construidas de modo inductivo, que reflejan las opiniones de los/as estudiantes sobre el desempeño de sus profesores de primer año que los ayudó a aprender mejor y construir interés por aprender en dicho contexto educativo.

Las categorías emergentes, denominadas a partir de las expresiones de los propios estudiantes son: 1. Explicaciones adecuadas, 2. Manejo competente de conocimiento, 3. Generación de buenos ambientes de aprendizaje, 4. Rasgos de personalidad docente, 5. Promoción de pensamiento crítico, 6. Generación de clases interesantes y 7. Evaluaciones adecuadas. Estas categorías también reúnen subcategorías que se muestran y definen en la siguiente tabla.

Tabla 3. Matriz de análisis de datos a partir de encuesta a estudiantes

Categorías	Subcategorías
<p>1-Explicaciones adecuadas Refiere a la manera en que los/as profesores exponen los temas de sus asignaturas. Incluye las explicaciones claras, ordenadas y precisas, que hacen accesible los contenidos y permiten su comprensión. También son explicaciones que usan muchos ejemplos, relacionan contenidos entre sí, con la realidad y con el futuro profesional, es decir que facilitan la transferencia de saberes. Además, de la accesibilidad al conocimiento gracias a la explicación, se destaca la predisposición docente para reiterar la explicación las veces que sea necesario.</p>	<p>1.1-Claridad conceptual: las explicaciones son claras, ordenadas, precisas. El/la docente sabe exponer los contenidos disciplinares. 1.2-Predisposición para explicar: animo o disposición para explicar, responder preguntas. 1.3-Hace accesible el conocimiento: el/la docente sabe simplificar conceptos complejos, tiene lenguaje simple, facilidad para transmitirlos y eso ayuda a entender. 1.4-Reiteración: repetición de los contenidos o temas. 1.5-Ejemplificación: los ejemplos y analogías facilitan la comprensión. 1.6-Vinculación y transferencia: se relacionan los contenidos con otros contenidos, con el futuro profesional, con la realidad.</p>
<p>2-Manejo competente de conocimiento Refiere a los conocimientos disciplinares que los/as docentes disponen y saberes pedagógicos sobre enseñanza y aprendizaje, saberes experienciales o de aprendizaje previo y saberes psicológicos o motivacionales para desarrollar las clases.</p>	<p>2.1-Conocimiento disciplinar: saber que tiene de su materia o ciencia, el/la docente sabe mucho sobre lo que enseña. 2.2-Conocimiento pedagógico: saber sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del cual comunica las reflexiones sobre la disciplina que enseña, refiere a como enseñar, como prepara la clase. 2.3-Conocimiento experiencial: conocimiento profesional, ‘saber hacer’. 2.4-Conocimiento motivacional: manejo de las señales emocionales de los/as estudiantes.</p>
<p>3-Generación de buenos ambientes de aprendizaje Refiere la construcción de un ambiente cómodo y cálido, de buen clima en lo vincular - relacional entre docente y estudiantes. También la interacción y participación. La cercanía, el seguimiento y la buena relación entre docentes y estudiantes incentiva a preguntar, opinar y brinda confianza a los/as estudiantes.</p>	<p>3.1- Ambiente cómodo y cálido: buen clima en las relaciones sociales del aula. 3.2- Participación: se promueve el intercambio, el debate, ello da cuenta que el conocimiento se construye entre todos/as 3.3-Confianza: los buenos ambientes de aprendizaje proporcionan confianza a los/as estudiantes, alientan a preguntar, opinar. 3.4- Seguimiento y cercanía: contacto y proximidad del/a profesor/a con sus estudiantes</p>
<p>4-Rasgos de Personalidad Refiere a los rasgos en el temperamento de los/as profesores/as que favorecen el acercamiento con sus estudiantes, y genera empatía y calidez social. Se destaca comprensión, optimismo y buen humor, amabilidad, amor por la enseñanza y compromiso por la tarea docente. También, incluye que algunos/as profesores/as sean estrictos/as.</p>	<p>4.1-Comprensivo: docente empático/a, flexible, que tiene paciencia, da contención en primer año universitario. 4.2-Alegre – Positivo: docente optimista. 4.3-Amable: docente que se muestra accesible al vínculo con sus estudiantes, cálido en el trato. 4.4-Apasionado: tiene ganas de enseñar, pone amor a lo que hace, tiene alma de docente. 4.5-Comprometido: se preocupa por el aprendizaje, pone interés y dedicación a su tarea. 4.6-Estricto: es exigente, seria/o y ayuda a asumir mayor la responsabilidad.</p>

<p>5-Promoción de pensamiento crítico Refiere a las propuestas de los/as profesores/as donde se promuevan procesos de pensamiento como razonar, argumentar, relacionar ideas o contenidos y asumir una mirada personal y/o crítica frente a los temas en vinculación con la realidad social y el futuro ejercicio profesional.</p>	<p>5.1-Te hace pensar, razonar: propuestas que promueven hacerse preguntas, relacionar ideas, argumentar o fundamentar ideas. 5.2-Te ayuda a tener otra visión de la realidad: propuestas que promueven asumir perspectivismo, mirada crítica, desnaturalizar prácticas.</p>
<p>6-Generación de-clases interesantes Refiere a las clases entretenidas, dinámicas, donde se capta la atención de los/as estudiantes y se promueve el interés por los temas, contenidos, tareas. Incluye el uso de distintos dispositivos, herramientas o recursos como también la propuesta de tareas interesantes y materiales atrapantes.</p>	<p>6.1-Distintas estrategias, recursos: el/la docente usa variedad de materiales, recursos y herramientas para aprender 6.2-Clases dinámicas y entretenidas: clases didácticas, no tradicionales, clases creativas. 6.3- Genera interés por aprender: el/la docente capta la atención, motiva, transmite interés por las tareas, la materia y la carrera. El/la docente contagia con su entusiasmo y actitud.</p>
<p>7-Evaluación apropiada Refiere a que en el momento de la evaluación se contemplen los aspectos que han sido enseñados y se guíe u oriente a los/as estudiantes hacia dicha instancia.</p>	<p>7.1-Evalúa desde lo que explica: el/la docente evalúa respetando lo que ha sido enseñado y su modalidad. 7.2-Es una guía para el examen: acompaña el aprendizaje y la instancia de evaluación, aclara los textos y contenidos que va a evaluar.</p>

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta esta matriz, el análisis se organiza de lo general a lo particular, en tres partes: un primer análisis categorial a partir de los datos recabados con la encuesta administrada a la totalidad de estudiantes de las distintas áreas disciplinares de la FCH - UNRC (N=377); un segundo análisis categorial de los datos, considerando al grupo de estudiantes por área disciplinar y; un tercer análisis categorial, más específico, considerando al profesor/a que más elecciones tuvo por arte de los/as estudiantes en cada área disciplinar. Además, se comparan las semejanzas y diferencias entre categorías tomando en consideración las elecciones del grupo total de estudiantes, las elecciones de los/as profesores elegidos en cada área disciplinar y el/la profesor/a con mayores elecciones.

La identificación de tales rasgos se realizó a partir de la ocurrencia de las categorías y subcategorías, esto es, la evidencia que aparece enunciada en la elección que exponen los/as estudiantes.

Por su parte, los resultados de las encuestas también permitieron identificar a diez profesores/as de primer año de las diferentes áreas disciplinares de la FCH -UNRC. Luego de ello se estableció contacto con cada docente para avanzar en la investigación (segundo estudio). Estos análisis se presentan en el Capítulo IV.

A continuación, se presenta una tabla que informa cual ha sido el porcentaje de elección obtenido para el/la profesor/a mayormente elegido/a en cada área disciplinar (otros/as docentes obtuvieron porcentajes de elección menores en cada área disciplinar).

Tabla 4. Porcentaje de elección profesor/a mayormente elegido/a en cada área disciplinar

Área	Total de estudiantes	Elección	Porcentaje
Filosofía	5	3	60%
Cs. Jurídicas	8	3	37,5%
Comunicación	31	10	32,25%
Cs. Sociales	12	8	66,66 %
Enfermería	59	28	47,45%
Lenguas	24	6	25%
Trabajo Social	34	15	44,17% %
Letras	38	21	55,26%
Educación Física	125	35	28%
Educación	41	13	31,29%

Fuente: elaboración propia

-Cuestionario CUDEPA

Los cuestionarios se analizaron mediante análisis estadísticos, que permiten estudiar las respuestas de los/as estudiantes en función de patrones típicos, lo que posibilita la identificación de los rasgos del desempeño docente que estamos investigando.

Para ello se consideraron los cuatro tipos principales de contexto de aprendizaje y en su interior las distintas dimensiones y acciones docentes en el aula que indaga el mencionado instrumento. A partir de este análisis se pudieron identificar los rasgos del desempeño docente que se identifican como muy relevantes (por encima del 50%) en las valoraciones de estudiantiles porque los/as ayuda a aprender mejor, también cuáles son las acciones docentes que no son significativas para ellos/as en cuanto a la promoción del aprendizaje e interés por aprender en el primer año universitario.

El análisis de los datos para este instrumento estuvo asistido por el programa informático SPSS Statistic.

Una vez obtenidos los resultados y análisis de datos arrojados por ambos instrumentos, se comparan las características de los desempeños docentes que los/as estudiantes valoran, con el modelo teórico desarrollado por Bain (2007). Ello orienta a pensar en la relevancia de algunos aspectos de los desempeños docentes en contextos y circunstancias específicas de aula.

3.5. Segundo estudio. Desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, desde sus propias narrativas

3.5.1. Objetivos específicos

-Describir y analizar las características y particularidades de los desempeños docentes que favorecen aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes, desde narrativas de profesores/as de primer año universitario.

-Conocer y comprender el significado que adquiere el desempeño docente en el aula de primer año, desde relatos de profesores/as de distintas áreas disciplinares de la FCH -UNRC.

-Comparar las características de los desempeños docentes en un contexto específico argentino, con el modelo teórico desarrollado por Bain (2007), desde la perspectiva de los/as profesores/as.

3.5.2. Diseño de la investigación del segundo estudio

Este estudio es narrativo, donde el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de las personas para describirlas y analizarlas. Los estudios narrativos permiten describir experiencias y significados que no pueden ser expresados en definiciones o enunciados factuales (Hernández Sampieri et al., 2015). Según Bruner (1990), los hombres somos ‘contadores de historias’, organismos que individual y socialmente vivimos vidas relacionadas, y ello se constituye en una razón central del uso de la narrativa en la investigación educativa. También Bolívar y Porta (2010) argumentan sobre el valor de las narrativas y las ubican como un enfoque con perspectiva propia que permite construir conocimiento; es una metodología ‘hermenéutica’ que posibilita dar significado y conjuntamente comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Según los autores:

Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al ‘mundo de la vida’ mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. (2010, p. 204)

Mertens (2005, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2015) divide a los estudios narrativos en: a) estudios de tópicos (enfocados en una temática, suceso o fenómeno), b) estudios biográficos (de una persona, grupo o comunidad, y c) estudios autobiográficos (de una persona, grupo o comunidad incluyendo testimonios orales en vivo de los actores participantes). Esta investigación se encausa en los estudios narrativos de tópicos, focalizados en una temática, como es la descripción narrativa de una clase, distintas clases o momentos de clases en las que el/la profesor/a haya sentido y/o percibido que sus estudiantes construyeron aprendizajes.

Asumiendo las ideas anteriores, este estudio es interpretativo, naturalista y flexible, es decir, busca profundizar en la comprensión de los significados que adquiere, en los/as profesores/as, tomar decisiones en el contexto particular de primer año universitario para

favorecer aprendizajes e interés por aprender en sus estudiantes. Se indagan aquí aspectos reales de la práctica de los/as profesores/as, los cuales son narrados por ellos/as a través de entrevistas que ponen el foco en sus experiencias de clases. Según Mendizábal (2006) los datos producidos con diseños flexibles son descriptivos, ricos en su caracterización e intentan captar reflexivamente el significado de la acción, atendiendo a la perspectiva de los sujetos investigados/as, lo cual posibilita el análisis de la información junto con la posible revisión de imágenes y conceptos del objeto de estudio. En este estudio en particular, las narrativas de los/as profesores/as permiten captar el sentido que le otorgan a su práctica en el aula de primer año, y atender a nuevas ideas que puedan surgir, respecto de la comprensión de la enseñanza en este contexto educativo.

3.5.3. Sujetos

Profesores/as universitarios/as de primer año, pertenecientes a las diez áreas disciplinares de la FCH - UNRC.

La unidad de análisis es el desempeño de los/as profesores/as en el aula de primer año, desde sus propias voces; el mismo se constituye en un elemento central en la configuración de los escenarios de enseñanza y aprendizajes universitarios.

Para seleccionar a los/as profesores/as, se tomó como antecedente la investigación de Edith Litwin (1997), en la cual se efectuó una encuesta a estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Buenos Aires, con el objeto de identificar a los docentes que, en su opinión, generaban buenas clases. Una vez identificados los docentes, se indagaron las causas de la elección.

Este tipo de selección de sujetos permite conformar una muestra intencional. Según Maxwell (1996), en este tipo de muestra los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para obtener la información que se necesita para la investigación.

En este caso, la muestra intencional de profesores/as se obtuvo como resultado de la administración de una encuesta realizada a estudiantes universitarios/as que transitaban todo el primer año universitario, para conocer desde sus perspectivas, cuáles son los/as profesores/as 'relevantes' que promovieron sus aprendizajes cuando cursaban asignaturas de

primer año. Las áreas disciplinares del grupo de profesores/as son las mismas con las que se trabajó en el primer estudio.

Ello permite adentrar en el análisis de las experiencias de profesores/as de primer año, reconocidos/as previamente por sus estudiantes, para profundizar la identificación y comprensión de los que se constituirían en rasgos de desempeño docente, que promueven aprendizajes en los/as estudiantes.

3.5.4. Instrumento

Entrevista semiestructurada, destinada a profesores/as de primer año universitario. La entrevista permite recoger datos biográficos de la experiencia de los/as profesores/as en el contexto del aula, así como evocar y significar aspectos de las mejores clases como profesores/as universitarios/as de primer año. Las entrevistas, más o menos abiertas, acerca de aquellas cuestiones que interesan a quien investiga, son un instrumento o estrategia de recogida de datos biográficos importante, por cuanto posibilitan auto-tematizar episodios significativos de la propia vida, formar juicio sobre situaciones y reconstruir retrospectivamente vivencias o experiencias (Bolívar y Porta, 2010).

Específicamente, se orienta con la entrevista que el/la docente pueda elaborar un relato de experiencia que le permita describir y caracterizar narrativamente una clase, distintas clases o momentos de clases en las que haya sentido y/o percibido que sus estudiantes lograron un aprendizaje significativo, pudiendo incluir hechos, ejemplos y valoraciones.

Los ejes estructurantes de la entrevista buscan conocer sobre: datos de contextualización (espacio – tiempo), la preparación de la clase, los conocimientos puestos en juego durante el desarrollo de la clase, las tareas propuestas, el clima de la clase, la evaluación o valoración de la clase, los vínculos con la profesión y con la institución y aspectos del contexto específico de primer año universitario. El guion semiestructurado que orientó la entrevista considera tanto una mirada diacrónica de la enseñanza, esto es, que se atienda a la secuencia didáctica de las mismas, como así también que permita poner de manifiesto aspectos propios de las condiciones del ejercicio docente universitario/a y de la profesionalidad docente, es decir, las dimensiones del conocimiento, del saber hacer, de la emoción y del contexto.

Luego de la identificación de los/ las profesores/as (primer estudio), el primer contacto se realizó vía mail, explicando aspectos generales de la investigación y la elección realizada por los/as estudiantes. Prontamente se concretó un primer encuentro presencial breve, para profundizar el tema de investigación y acordar fecha de la entrevista.

En el momento de la entrevista, los interrogantes tuvieron orientados por los ejes estructurantes mencionados previamente. Se grabó el relato de cada profesor/a con su consentimiento.

Luego de la administración de las entrevistas, se procedió a su transcripción y seguidamente se entregó a cada docente entrevistado/a el documento para su revisión; buscando de este modo descartar errores en la transcripción, uso correcto de la sintaxis, signos de puntuación, etc. que no alterase el sentido de lo que explicitan en sus relatos. También, en esta instancia, se brindó a los/as profesores/as la oportunidad que al leer su narrativa agreguen o aclaren, de manera escrita, aspectos que consideran importantes, suscitados por la lectura y reflexión de su relato. Todos/as los/as profesores/as leyeron sus entrevistas y dos de ellos/as hicieron ajustes o correcciones de sintaxis, mientras que ocho no hicieron correcciones y ninguno agregó comentarios.

3.5.5. Procedimientos de análisis

Las entrevistas se analizaron mediante análisis de contenido temático, por medio de agrupaciones temáticas que posibilitan convertir en manejable la información (reducción), y permite su interpretación (mediante la codificación), procesamiento y obtención de conclusiones. En este procedimiento es preciso buscar las regularidades, determinar sus partes, aspectos más destacables, extraer los elementos comunes y divergentes, entre otras (Bolívar y Porta, 2010).

Por su parte, según Leiblich et al. (1998, como se citó en Sparkes y Devís-Devis, 2008) el análisis paradigmático del contenido consiste en dividir el texto en pequeñas unidades de contenido y someterlas a tratamiento narrativo descriptivo, estadístico o combinado, dependiendo de los objetivos del estudio y del material narrativo. Siguiendo estas ideas, se trabajó tomando como unidad de contenido cada párrafo de las entrevistas, realizando

agrupaciones temáticas, identificando partes y aspectos más destacables, para extraer elementos convergentes y divergentes en ellas.

Se procedió a la elaboración de categorías de manera deductiva-inductiva y recursiva, ya que la entrevista elaborada estuvo orientada por algunos interrogantes específicos o ejes estructurantes, devenidos de marcos analíticos previos que reflejan las ideas teóricas vigentes en el campo. Estos ejes, son denominados para Ragin (1994) ‘conceptos guías’, los mismos sirven de sostén y tienen un carácter preliminar e intuitivo, ya que no constriñen totalmente la investigación y permiten comenzarla. Los conceptos son componentes del marco analítico, mientras que las categorías son agrupaciones de manifestaciones similares de los fenómenos sociales.

Siguiendo al autor, el proceso de análisis de la depuración de conceptos y categorías se desarrolla en un proceso de doble vía, donde los conceptos definen las categorías y los miembros de una categoría ilustran los conceptos con los cuales es posible agrupar dichas categorías, por ello es necesario examinar los miembros de una categoría para asegurar que todos ellos son manifestaciones de los conceptos que se piensa que ejemplifican. En este transcurrir, quienes investigan desarrollan conceptos a partir de los datos que surgen de las categorías de los fenómenos que examinan, luego comprueban sus límites mediante el examen cuidadoso de los miembros de las categorías relevantes (Ragin, 1994).

De esta manera, se identificaron y se partió de una serie de dimensiones iniciales (teóricas), que resultaron propicias para organizar la información; luego junto a los datos se procedió a su depuración, reorganización, ampliación y establecimiento de relaciones a fin de lograr la construcción de nuevas categorías y subcategorías emergentes de los datos.

Para la validación de las categorías de la matriz de análisis de la entrevista, se procedió al control por parte de cuatro jueces independientes, docentes e investigadores de la UNRC.

Se le presentaron a los cuatro jueces la matriz con las dimensiones, categorías, su explicación conceptual, y algunas subcategorías (a modo de orientación, a partir de distintos subcomponentes), junto a una entrevista completa de un profesor de primer año sin categorizar.

A los cuatro jueces se les dio la consigna de tomar como unidad de análisis cada párrafo de la entrevista y ubicar en cada párrafo las categorías correspondientes, pudiendo los párrafos ubicarse en más de una categoría. El total de párrafos sobre los que tuvieron que expedirse los jueces fueron 34.

El control se hizo en dos instancias ‘a ciegas’. En un primer momento, donde cada juez evaluó de cada párrafo la presencia de las categorías señalando incluso posibilidad de nuevas denominaciones, reagrupaciones, y/o la presencia de nuevas categorías y/o subcategorías. Estas interpretaciones se valoran significativamente por la posibilidad de evitar errores, y por la depuración de conceptos y categorías.

Se buscó en esta instancia un índice de acuerdo de 75% o más (acuerdo de tres o cuatro jueces) para considerar la presencia de la categoría, y luego, en una segunda instancia, se volvió a entregar la matriz reformulada, en función de aclaraciones y nuevas especificaciones para aquellos casos en los que no había habido acuerdo.

El resultado final de este proceso arrojó ‘Acuerdo Total’ (A.T) en 16 categorías, y ‘Acuerdo Mayoritario’ (A.M) en 17 categorías.

El A.T representa el 100% del acuerdo, esto es que los cuatro jueces ubicaron el párrafo de la entrevista en una misma categoría. Las categorías con cuatro acuerdos: N° 1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 4.1; 4.3; 5.1; 5.2; 6.1; 6.2 y 6.4). Este acuerdo representa el 84,21%.

El A.M representa el 75% del acuerdo, es decir que tres jueces ubicaron el párrafo en una misma categoría. Las categorías con tres acuerdos: N° 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.6; 4.1; 4.2; 4.3; 5.1; 5.2; 6.1; 6.2; 6.3 y 6.4). Este acuerdo representa el % 89,47%.

La siguiente Tabla muestra los Acuerdos Totales (A.T) y Acuerdos Mayoritarios (A.M) de los jueces participantes, dando cuenta de la validez al análisis de contenido realizado.

Tabla 5. Grado de acuerdo en la validación de categorías de la entrevista a profesores/as

Dimensión	Categoría	Párrafos	Acuerdos
1	1.1-Contextualizar la asignatura	1, 2, 30	A.T 100%
	1.2-Contextualizar la tarea docente	3, 10	A.M 75%
2	2.1-Componentes de la planificación	13, 17, 18	A.T 100%
		3	A.M 75%
3	3.1-Tipos de clases	9, 12, 15	A.T 100%
		5, 6	A.M 75%
	3.2-Modalidad que asume la organización de la clase	3, 4, 6, 7, 10, 13, 17, 18, 19, 32	A.T 100%
		8, 9, 15, 28	A.M 75%
	3.3-Tareas en el aula	15, 18	A.T 100%
		13, 16, 19, 25, 26, 28	A.M 75%
	3.4-Procesos de pensamiento	3, 7, 8, 13, 15, 19, 28	A.T 100%
		6, 10, 16, 17, 32, 33	A.M 75%
	3.5-Materiales y Recursos para enseñar	9	A.T 100%
		15, 24, 33	A.M 75%
3.6-Procesos de evaluación	23, 27, 28, 33, 34	A.T 100%	
3.7-Rol Docente	3, 7, 15, 16, 19, 26, 28	A.T 100%	
4	4.1-Conocimiento disciplinar y pedagógico	4, 8, 9, 13, 17, 18, 32	A.M 75%
		3, 17, 24, 32, 34	A.M 75%
	4.2-Conocimiento práctico profesional	1, 7, 9, 13, 15, 16	A.T 100%
		9, 32, 33	A.M 75%
4.3-Conocimiento de primer año universitario	4, 24, 25, 31	A.T 100%	
	2, 3, 15, 16, 23, 26, 28	A.M 75%	
5	5.1-Particularidades del clima áulico	6, 7, 8, 19	A.T 100%
		11	A.M 75%
	5.2-Relación con estudiantes	14	A.T 100%
		20	A.M 75%
6	6.1-Reflexión sobre el propio desempeño docente	5, 9, 25, 33	A.T 100%
		6, 7, 18, 22, 23, 24, 26, 27	A.M 75%
	6.2-Reflexión vínculo con la profesión	1, 7, 21, 22	A.T 100%
		6, 9, 14, 17, 19, 20, 23, 24, 33	A.M 75%
	6.3-Relación con la institución	26, 28	A.M 75%
	6.4-Relación con investigación y extensión	29, 30	A.T 100%
4, 31		A.M 75%	

Fuente: elaboración propia

Esta matriz se siguió profundizando con los análisis posteriores de la totalidad de las entrevistas. La siguiente tabla muestra las dimensiones, categorías y subcategorías que surgieron de los lineamientos teóricos y de los datos recabados en todas las entrevistas con profesores/as.

Tabla 6. Matriz de análisis de datos a partir de entrevistas a profesores/as

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
1- Contextualización del desempeño	1.1- Contextualizar la asignatura	1.1.1- Encuadre general 1.1.2- Organización interna
	1.2- Contextualizar la tarea docente	1.2.1- Elementos y sujetos del entorno 1.2.2- Encuadre referido a docente
2- Preparación de las clases	2.1-Componentes de la planificación	2.1.1- Programa de la asignatura 2.1.2- Objetivos 2.1.3- Contenidos 2.1.4- Actividades
	2.2- Tipos de clases	2.2.1- Clase expositiva- explicativa 2.2.2- Clase pensada y revisada 2.2.3- Clase novedosa
3- Desarrollo de las clases	3.1-Modalidad que asume la organización de la clase	3.1.1- Grupal/individual 3.1.2- Promover la participación de estudiantes 3.1.3- Clase organizada 3.1.4- Relación teoría y práctica
	3.2-Tareas en el aula	3.2.1- Tareas auténticas 3.2.2- Tareas de Lectura 3.2.3- Tareas de Escritura 3.2.4- Tareas que combinan lectura, escritura y oralidad
	3.3-Procesos de pensamiento	3.3.1- Activación de ideas previas 3.3.2- Vinculación con otros temas 3.3.3- Reflexión y problematización 3.3.4- Perspectivismo 3.3.5- Metacognición 3.3.6- Lectura, escritura y oralidad
	3.4-Materiales y recursos para enseñar	3.4.1- Sociales 3.4.2- Materiales 3.4.3- Simbólicos 3.4.4- Digitales
	3.5- Procesos de evaluación	3.5.1- Características de la Evaluación 3.5.2- Revisión de las propuestas de evaluación 3.5.3- Los estudiantes participan de la construcción de la evaluación
	3.6- Rol docente	3.6.1- Brinda explicación 3.6.2- Brinda explicitación 3.6.3- Mediador

4- Conocimiento de los/as profesores/as	4.1-Conocimiento disciplinar y pedagógico	4.1.1- Modos de enseñar el contenido disciplinar 4.1.2-Conocimiento sobre el aprendizaje 4.1.3- Disciplinar propiamente dicho
	4.2-Conocimiento práctico profesional	4.2.1- Conocimiento experiencial 4.2.2- Manejo del aula 4.2.3-Señales cognitivas, emocionales y físicas
	4.3- Conocimiento de primer año universitario	4.3.1- Estudiantes 4.3.2- Aula de primer año 4.3.3- Dificultades y desafíos
5- Clima de las clases	5.1-Particularidades del clima áulico	5.1.1- Interacción 5.1.2- Clima cálido 5.1.3- Humor 5.1.4- Empatía 5.1.5- Motivación
	5.2-Relación con estudiantes	5.2.1- Seguimiento 5.2.2- Trato respetuoso 5.2.3- Reconocimiento y confianza
6- Reflexión del/la profesor/a	6.1-Reflexión sobre el propio desempeño docente	6.1.1- Recursividad 6.1.2- Flexibilidad y cambios
	6.2-Reflexión vínculo con la profesión	6.2.1-Valor de la enseñanza, el aprendizaje y el espacio del aula 6.2.2-Compromiso con la permanencia de los/as estudiantes 6.2.3- Disfrute 6.2.4- Como es como docente 6.2.5- Formación permanente 6.2.6- Dificultades y desafíos
	6.3-Relación con la institución	6.3.1- Su lugar en la institución 6.3.2- Proyectos institucionales
	6.4-Relación con investigación y extensión	6.4.1- Investigación 6.4.2- Vinculación con el medio 6.4.3- Documentación del desempeño

Fuente: elaboración propia

Se presenta a continuación la definición de las dimensiones, categorías y subcategorías de la matriz de la entrevista. Su enunciación y definición posibilita claridad en el análisis de los datos.

Dimensión 1: Contextualización del desempeño

Contextualizar es ubicar un hecho o un concepto en una situación más amplia que lo incluye (Vélez, 2002). Se entiende por contexto a aquello que rodea e impregna a un acontecimiento

particular a la manera de un todo conectado que da coherencia a sus partes. Así, un acto en su contexto requiere una interpretación relacional entre los sujetos, los objetos y los elementos de ese entorno en el que se desarrolla un proceso bio-socio-cultural (Cole, 1999).

Al interior de la contextualización, los/as profesores aluden a: 1.1- Contextualizar la asignatura y 1.2- Contextualizar la tarea docente.

1.1. Categoría Contextualizar la asignatura

Supone situar la asignatura, ponerla en relación tanto con aspectos generales del contexto socio histórico, la ubicación en el plan de estudios o carrera, y también con aspectos más específicos referidos a su organización interna. En su interior se encuentran las subcategorías:

1.1.1. Encuadre general y 1.1.2. Organización interna

1.1.1. Subcategoría Encuadre general. Refiere al encuadre más amplio que circunscribe a la asignatura. Donde se sitúa o ubica en el plan de estudios de la carrera.

1.1.2. Subcategoría Organización interna. Refiere a los temas que contiene la asignatura y las características particulares que la delimitan.

1.2. Categoría Contextualizar la tarea docente

Refiere a como los/as profesores/as enmarcan su experiencia y practica situándose en la disciplina y carrera donde trabajan, la cantidad de estudiantes, sus características y el horario de clases. En esta contextualización algunos/as docentes recuperan cómo llegaron al espacio curricular, hacen breve recorrido, cuentan cómo lo fueron transitando, algunos cambios que introdujeron, etc. lo cual le da cierta identidad a su tarea docente. Al interior se encuentran las subcategorías: 1.2.1. Elementos y sujetos del entorno y 1.2.2. Encuadre referido a docente.

1.2.1. Subcategoría Elementos y sujetos del entorno. Refiere a espacio, tiempo y personas que forman parte y circunscriben el entorno del aula.

1.2.2. Subcategoría Encuadre referido a docente. Son los aspectos concernientes al propio docente: título de grado, formación, experiencia, antigüedad docente, cargo que reviste, recorrido en la asignatura, etc.

Dimensión 2: Preparación de la clase

Refiere al momento previo de la clase, en el cual el/la docente piensa, con tiempo de anticipación y toma decisiones acerca de lo que desea que ocurra en el aula. Este momento incluye mayor racionalidad y pensamiento reflexivo (Steiman, 2017). Los/as docentes ‘con éxito’ tienen una actitud de exigencia y esfuerzo intelectual en el diseño de las clases, preocupándose principalmente por los objetivos de aprendizaje y la creación de entornos propicios para construirlos (Bain, 2007).

Al interior de la preparación de las clases, los/as profesores/as aluden a las categorías: 2.1. Componentes de la planificación y 2.2. Tipos de clases.

2.1. Categoría Componentes de la planificación

Hace referencia a elementos que los/as profesores/as prevén en sus clases a la hora de planificarla y es lo que permite encaminar el quehacer educativo. En su interior se encuentran las subcategorías: 2.1.1. Programa de la asignatura, 2.1.2. Objetivos, 2.1.3. Contenidos y 2.1.4. Actividades.

2.1.1. Subcategoría Programa de la asignatura. Es un instrumento pedagógico, como parte del Plan de Estudios de una carrera y para un determinado grupo de estudiantes, que utiliza el/la docente o equipo docente de una materia, con el objeto de organizar y comunicar el diseño, desarrollo y evaluación de la misma.

2.1.2. Subcategoría Objetivos. Son entendidos como las metas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos se expresan como formulaciones concretas que enuncian los/as profesores/as para orientar el desarrollo de distintos procesos de aprendizaje, así permiten la selección de contenidos, actividades, recursos, etc. de las unidades didácticas, y constituyen el referente inmediato para la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos (Picardo, 2005).

2.1.3. Subcategoría Contenidos. Son entendidos como el conjunto de saberes o formas culturales cuya apropiación por parte de los/as estudiantes se considera esencial para su desarrollo y socialización (Coll, 1990). Los contenidos pueden agruparse en tres áreas:

conceptuales, procedimentales y actitudinales, y se expresan en datos, hechos, conceptos o teorías, procedimientos, estrategias, destrezas, actitudes, valores, etc. (Díaz Barriga, 2005).

2.1.4. Subcategoría Actividades. Son los elementos que organizan la vida del aula, condicionan o determinan la distribución de tiempos y espacios, los agrupamientos, los roles de profesor/a y estudiantes e, incluso, sirven para evitar alteraciones del orden, es decir, orientan el desarrollo de la clase y el abordaje de los contenidos (Nuñez Delgado, 2019).

2.2. Categoría Tipos de clases

Una clase es entendida como un curso o recorrido que requiere que profesores/as y estudiantes se encuentren en un espacio de transacciones y donde pueden advertirse las relaciones entre ellos/as, la dinámica de los motivos, las expectativas y atribuciones en términos de desempeño, las valoraciones personales, modalidades de interacción, tipos de tareas, etc. (Bono, 2013). En su interior se encuentran específicamente las subcategorías:

2.2.1. Clase expositiva explicativa, 2.2.2. Clase pensada y revisada y 2.2.3. Clase novedosa.

2.2.1. Subcategoría Clase expositiva explicativa. Cuando la clase se organiza principalmente a partir de explicaciones del/a profesor/a para acercar a sus estudiantes al contenido.

2.2.2. Subcategoría Clase pensada y revisada. Es cuando se piensan las clases según el contexto presente y sus características, y para ello se revisan clases a la luz de experiencias previas (generalmente clases desarrolladas años anteriores).

2.2.3. Subcategoría Clase novedosa. Cuando los/as docentes planifican una clase diferente, que puede incluir nuevas actividades, bibliografía, invitados o salida fuera del espacio físico del aula habitual, promoviendo vinculación con temas, instituciones, sujetos o herramientas de la cultura.

Dimensión 3: Desarrollo de la clase

Refiere a todas las decisiones asumidas por el/la docente ‘in situ’ o ‘en clase’ (Steiman, 2017), es decir, durante el desarrollo de la propuesta de enseñanza y aprendizaje, también denominadas ‘reflexión en la acción’ para Schön (1987), ‘pensamiento práctico’ para

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) y ‘pensamiento intuitivo’ para Atkinson y Claxton (2002). Implica la puesta en práctica de las decisiones que se ha tomado en la planificación.

Al interior del desarrollo de las clases, los/as profesores aluden a seis categorías: 3.1. Modalidad que asume la organización de la clase, 3.2. Tareas en el aula, 3.3. Procesos de pensamiento, 3.4. Materiales y recursos para enseñar, 3.5. Procesos de evaluación y 3.6. Rol docente.

3.1. Categoría Modalidad que asume la organización de la clase

Son las formas bajo los cuales el/la docente organiza como desarrollar los contenidos, para lo cual suelen seguir cierto orden o estructura en las clases, proponer abordajes grupales, individuales, atender al rol activo del/la estudiante promoviendo su participación, además suelen propiciar la vinculación del conocimiento teórico con el conocimiento práctico y/o experiencial.

Atender a cierta estructura en la clase promoviendo la participación del/a estudiante, se relaciona con la relevancia que supone para la construcción de significados, la vinculación significativa y no arbitraria entre los nuevos conocimientos y las representaciones ya formadas en las estructuras cognoscitivas del estudiante (Ausubel et al., 1983). Además, las interacciones entre aprendices y las propiedades de los ambientes específicos, representan al aprendizaje como un proceso intersubjetivo, situado y multidimensional de apropiación cultural, que involucra de manera integral afectividad, pensamiento y acción (Baquero, 2002).

En su interior se encuentran específicamente las subcategorías: 3.1.1. Grupal/individual; 3.1.2. Promover participación de estudiantes; 3.1.3. Clase organizada; 3.1.4. Relación teoría y práctica

3.1.1. Subcategoría Grupal/individual. Refiere al abordaje de contenidos en el aula a partir del trabajo grupal o individual.

3.1.2. Subcategoría Promover participación de estudiantes. Cuando el/la docente propicia el aporte de los/as estudiantes durante la clase a partir de interrogantes, debates y diálogos.

3.1.3. Subcategoría Clase organizada. Cuando la modalidad de la clase sigue cierto orden o estructura que da cuenta de una lógica de desarrollo específica.

3.1.4. Relación Teoría y práctica. Cuando los/as docentes promueven la vinculación entre el conocimiento teórico y profesional con la realidad o la experiencia de los/as estudiantes.

3.2. Categoría Tareas en el aula

Para Monereo (1997) las tareas educativas son el principal instrumento con que cuenta el/la profesor/a para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes y, proporcionan oportunidades para que usen sus recursos cognitivos y motivacionales con el fin de alcanzar el logro de metas personales y educativas. En su interior, se identifican las siguientes subcategorías: 3.2.1. Tareas auténticas, 3.2.2. Tareas de lectura; 3.2.3. Tareas de escritura y 3.2.4. Tareas que combinan lectura, escritura y oralidad.

3.2.1. Subcategoría Tareas auténticas. Se describen como aquellas tareas que ponen a los/as estudiantes en situación de trabajar en torno a problemas reales y propios de las comunidades de práctica y del campo de estudio de su disciplina. La posibilidad de relación entre los contenidos a aprender y el futuro campo profesional, se constituye en un modo de apoyar a los/as estudiantes en el camino de construir su identidad, ayudarlos a sentirse agentes responsables de sus actuaciones en el campo personal, laboral y social (Díaz Barriga, 2003; Rinaudo, 2014).

3.2.2. Subcategoría Tareas de lectura. Tareas que proponen encuentro entre lector, texto y contexto; en ellas el/la estudiante debe poner en marcha una serie de estrategias cognitivas, relacionales y motivacionales para comprender, es decir, debe construir un texto paralelo, recontextualizarlo para otorgarle sentido en función de sus propósitos de lectura (Goodman, 1984; Vélez, 2004). Para Mateos (2005) las tareas de lectura son entendidas como herramientas epistémicas muy importantes, que apoyan la tarea docente y ayudan a los/as estudiantes a modificar y complejizar su conocimiento.

3.2.3. Subcategoría Tareas de escritura. Implican escribir y representar conceptos o ideas; en ellas el/la estudiante tiene la posibilidad de aprender distintas convenciones lingüísticas,

textuales y de género; además la escritura es un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber (Castelló, 2009).

3.2.4. Subcategoría Tareas que combinan lectura, escritura y oralidad. Son consideradas híbridas, por cuanto refieren a las propuestas de integración de estrategias tanto de lectura como de escritura y oralidad en una única actividad escolar (Castelló, 2009).

3.3. Categoría Procesos de pensamiento

Refiere a los distintos conocimientos cognitivos y metacognitivos que, promovidos por el/la docente, se despliegan durante las clases al compartir el conocimiento y les permite a los/as estudiantes apropiarse de la nueva información para convertirla en conocimiento.

Al interior de los procesos de pensamiento se encuentran: 3.3.1. Activación de ideas previas, 3.3.2. Vinculación con otros temas, 3.3.3. Reflexión y problematización, 3.3.4. Perspectivismo, 3.3.5. Metacognición y 3.3.6. Lectura, escritura y oralidad. A continuación, se explica cada una de estas subcategorías:

3.3.1. Subcategoría Activación de ideas previas. Describe la acción docente de recuperar e inducir los conocimientos previos de los/as estudiantes, considerando que los mismos no provienen exclusivamente de lo que se aprendió en la escuela, sino que involucran también las experiencias de los/as estudiantes con las infinitas fuentes de conocimientos; esto implica también para el/la docente una disposición para construir conocimientos a partir de diversas fuentes (Rinaudo, 2014).

3.3.2. Subcategoría Vinculación con otros temas. Refiere a la posibilidad de establecer puentes cognitivos, comparaciones y diferenciaciones como un modo de favorecer la comprensión, el enriquecimiento cognitivo y futura transferencia de conocimientos (Ausubel et al., 1983).

3.3.3. Subcategoría Reflexión y problematización. Revela toda propuesta que invite al pensamiento o consideración de ideas con atención y detenimiento para estudiarlo y comprenderlo (Real Academia Española, 2013). La reflexión suele estar acompañada de la construcción de preguntas o problematización, es decir que junto con la reflexión también se habilita la construcción del pensamiento crítico.

3.3.4. Subcategoría *Perspectivismo*. Alude a la generación de puntos de vista divergentes y convergentes sobre el conocimiento condicional, procedimental y conceptual construido. Según la investigación en psicología educativa, el *perspectivismo* es, junto con la explicitación de los procesos cognitivos y la complejización, una de las dimensiones constitutivas del cambio conceptual (Rodrigo y Correa, 2000).

3.3.5. Subcategoría *Metacognición*. Es el conocimiento y reflexión que las personas podemos desarrollar sobre nuestro propio aprendizaje, alude a dos dimensiones básicas que están íntimamente relacionadas: el saber acerca de los propios aprendizajes y al control o regulación de los mismos (Pozo y Mateos, 2009).

3.3.6. Subcategoría *Lectura, escritura y oralidad*. Refiere a modos de comunicar y/o construir el conocimiento a partir de la comprensión lectora, interpretación y/o producción de textos o discursos.

3.4. Categoría Materiales y Recursos para enseñar

Son elementos de apoyo pedagógico que los/as docentes eligen para facilitar y conducir el aprendizaje de sus alumnos, pueden ser físicos, simbólicos o sociales (libros, mapas, fotos, videos, software, modelos y analogías, personas, etc.). El diseño y/o selección de los recursos responde a la posibilidad que brindan para la comprensión y articulación de los contenidos, la motivación de los/as estudiantes, la guía del/la docente, etc. Entre sus funciones se destacan: proporcionar información, guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, contextualizar a los estudiantes, facilitar la comunicación, acercar las ideas a los sentidos y motivar a los estudiantes (Vargas Murillo, 2017).

En su interior, se identifican las subcategorías: 3.4.1. Sociales, 3.4.2. Materiales, 3.4.3. Simbólicos y 3.4.4. Digitales.

3.4.1. Subcategoría *Sociales*. Personas invitadas que participan de la propuesta de enseñanza por el aporte desde su formación y/o experiencia.

3.4.2. Subcategoría *Materiales*. Herramientas físicas para la enseñanza, dispuestas pedagógicamente con la intención de facilitar el proceso de aprendizaje, como libros, pizarrón, presentaciones audiovisuales, etc. Las herramientas, desde la concepción

vigotskiana, median la relación del sujeto con el entorno, posibilitan operar sobre ella externamente y modificarla (Ramos de Vasconcellos y Da Costa Guimaraes Santana, 2004).

3.4.3. Subcategoría Simbólicos. Los símbolos y los signos son mediadores centrales en la relación del sujeto con el entorno, además de codificar y decodificar la información del medio, regulan la acción del hombre internamente (Ramos de Vasconcelos y Da Costa Guimaraes Santana, 2004). En el aula universitaria podemos reconocer el uso de distintos signos y símbolos dispuestos para acompañar la construcción de significado y sentido de los aprendizajes (lenguaje oral y escrito, esquemas, organizadores de información, códigos, etc.).

3.4.4. Subcategoría Digitales. Son herramientas que se valen de la tecnología para cumplir con su propósito de informar, almacenar, organizar, etc. Los recursos tecnológicos pueden ser tangibles (computadora, mono-cañón) o intangibles (sistema o aplicación virtual).

3.5. Categoría Procesos de Evaluación

La evaluación de los conocimientos es un elemento o condicionante básico del aprendizaje; cualquier aprendizaje que se realiza en forma consciente y requiere que perdure un cierto tiempo, necesita de la evaluación para ayudar a averiguar el dominio alcanzado (Huertas, 2009). En su interior, se han identificado tres subcategorías: 3.5.1- Características de la evaluación, 3.5.2- Revisión de las propuestas de evaluación y 3.5.3- Los/as estudiantes participan de la construcción de la evaluación.

3.5.1. Subcategoría Características de la evaluación. Refiere a los tipos y modos que asume la evaluación. Clásicamente la evaluación se centra en comparar el producto final de un aprendizaje con una norma estándar; la alternativa a dicha concepción es evaluar y dar información sistemática sobre el desarrollo del aprendizaje que se lleva a cabo (Huertas, 2009).

3.5.2. Subcategoría Revisión de las propuestas de evaluación. Refiere a examinar y considerar experiencias previas de evaluación y decidir ajustes, arreglos, etc. Las revisiones son orientadas por las concepciones que se asumen, las cuales también pueden ser revisadas, enriquecidas.

3.5.3. Subcategoría Los/as estudiantes participan de la construcción de la evaluación. Cuando se consideran ideas, ejemplos o formulaciones de los/as estudiantes planteadas durante el proceso de aprendizaje o en momentos de ensayo o repaso de temas.

3.6. Categoría Rol docente

Modo en que el/la docente se relaciona con los/as estudiantes para colaborar en sus aprendizajes, a partir de la interacción social, el lenguaje y las herramientas de la mente y la cultura (Rinaudo, 2014).

En su interior, se han identificado tres subcategorías: 3.6.1. Brinda explicación, 3.6.2. Brinda explicitación y 3.6.3. Mediador.

3.6.1. Subcategoría Brinda explicación. Explicar es desarrollar o expandir un tema para una mejor y más clara comprensión por parte del destinatario. También se entiende como la acción de declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles (RAE, 2013).

3.6.2. Subcategoría Brinda explicitación. Refiere a la acción de expresar clara, manifiesta y evidentemente una cosa; es lo contrario a implícito, implícito o latente, es decir que no se da por sobreentendido o comprendido, sino que se expresa manifiestamente (RAE, 2013).

3.6.3 Subcategoría Mediador. Se vincula a la noción de andamiaje, como apoyo al aprendiz, ajustándose a sus competencias en cada momento, y que va variando a medida que éste/a puede tener más responsabilidad en la actividad, por ello es una ayuda transitoria. Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la zona de desarrollo próximo, ya que el/la docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender (Wood et al., 1976, como se citó en Guilar, 2009).

Dimensión 4: Conocimiento de los/as profesores/as

Refiere al saber que posee el/la docente tanto de su disciplina o campo de conocimiento como de otros saberes propios de la profesión de enseñanza.

Al interior del conocimiento de los profesores, encontramos categorías que aluden a: 4.1. Conocimiento Disciplinar y pedagógico, 4.2. Conocimiento Práctico profesional y 4.3. Conocimiento de Primer año universitario.

4.1. Categoría Conocimiento Disciplinar y pedagógico

Desde la investigación de Bain (2007), se reconoce que los/as ‘buenos/as profesores/as’ son grandes conocedores/as de sus disciplinas y de los mejores modos de enseñarlas, es decir, son eruditos/as y utilizan el conocimiento profundo de los principios fundamentales de su disciplina para pensar sobre su propia forma de razonar y explicar los conceptos. También son docentes que poseen una concepción sobre el aprendizaje que integra aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales. Para Zambrano Leal (2006) el saber del/a profesor/a sobre la propia disciplina de formación, tiene como característica fundamental la reflexión sobre el conocimiento que se produce en el propio campo disciplinar y está vinculado a la pregunta ¿cómo comunico lo que sé?.

Al interior de esta categoría se destacan las subcategorías: 4.1.1. Modos de enseñar el contenido disciplinar, 4.1.2. Conocimiento sobre el aprendizaje y 4.1.3. Disciplinar propiamente dicho.

4.1.1. Subcategoría Modos de enseñar el contenido disciplinar. Es el conocimiento que el/la docente construye a través de la deliberación del contenido de su enseñanza; se entiende como un ciclo donde se busca que los/as estudiantes comprendan el contenido que se enseña, de modo tal que es posible transformarlo en representaciones adecuadas para comunicarlo (Shulman, 1987). Para enseñar un concepto o constructo no basta con dominar el contenido y tener conocimientos generales de pedagogía, son necesarios conocimientos específicos respecto de la enseñanza de dicho contenido (Guerra y Montenegro, 2017).

4.1.2. Subcategoría Conocimiento sobre el aprendizaje. Refiere a la comprensión que los/as profesores tienen del aprendizaje y de los procesos de apropiación de conocimientos. Los/as ‘buenos/as enseñantes’ trabajan con concepciones que se apoyan en estudios sobre la cognición humana donde se atiende al carácter constructivo del conocimiento, el papel de las ideas previas, las modificaciones de dichas representaciones, el papel fundamental que, en

estas modificaciones desempeñan las preguntas generadas por el docente, y la gran conexión que existe entre la motivación intrínseca y el aprendizaje (Bain, 2007).

4.1.3. Subcategoría Disciplinar propiamente dicho. Señala el saber disciplinar específico de un campo de conocimiento.

4.2. Categoría Conocimiento Práctico profesional

Es otro tipo de conocimiento que se refleja en el accionar docente. Refiere al conocimiento orientado hacia las acciones de enseñanza, no es un conocimiento proposicional, sino un razonamiento práctico que busca intervenir en una realidad para modificarla. Para Rodrigo (1993, como se citó en Macchiarola, 2006), el conocimiento del/a profesor/a no es un conocimiento declarativo que sigue una demanda de orientación teórica, debate, producción o argumentación de teorías, sino que es un conocimiento pragmático que responde a demandas prácticas.

En su interior, se encuentran las subcategorías: 4.2.1. Conocimiento experiencial, 4.2.2. Manejo del Aula y 4.2.3. Señales Cognitivas, Emocionales y Físicas.

4.2.1. Subcategoría Conocimiento experiencial. El conocimiento experiencial, es una parte inherente al conocimiento profesional, y junto al conocimiento teórico del cual se apropia durante su formación, y las condiciones socio- histórico e institucionales en las que las prácticas se desarrollan, constituyen un marco de referencia y una guía orientadora de la práctica profesional (Macchiarola, 2006). Este conocimiento es intuitivo, refiere a la manera tácita de saber o conocer, es menos articulada y explícita en el discurso y el razonamiento y, descansa sobre la experiencia y el aprendizaje previo (Atkinson y Claxton, 2002). Para Pozo (2017) es un saber hacer que se activa de manera automática, sin necesidad de esfuerzo de deliberación, y está ligado al contexto y al cuerpo.

4.2.2. Manejo del Aula. Refiere a la competencia de gestionar el aula, es considerada parte del conocimiento pedagógico y psicológico general del docente y, junto con el dominio de conocimiento disciplinar, configuran las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. En general, se describe a la gestión del aula como un conocimiento práctico, de carácter situado. Este conocimiento es procedimental -métodos, procedimientos y

habilidades para tratar con los/as estudiantes en el aula- y estratégico -requiere del juicio profesional para actuar en situaciones complejas o dilemas en el aula- (Castañeda Díaz y Villalta Paucar, 2017).

4.2.3. Subcategoría Atención a señales Cognitivas, Emocionales y Físicas. Refiere a la manera en que los/as estudiantes reaccionan provocando modificaciones en las decisiones y práctica docente que afectan a la motivación y el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006).

4.3. Categoría Conocimiento de Primer año Universitario

Refiere al saber de los/as profesores sobre el contexto de ingreso a la universidad, comprendiendo conocimientos sobre trayectorias estudiantiles y la participación activa y democrática a la nueva cultura educativa que eligieron.

Esta categoría incluye tres subcategorías: 4.3.1. Estudiantes, 4.3.2. Aula de Primer Año y 4.3.3. Dificultades y Desafíos

4.3.1. Subcategoría Estudiantes. Es el conocimiento sobre quienes ingresan a la universidad. Los/as estudiantes son una población heterogénea y construyen diferentes trayectorias educativas. Para Dubet y Martuccelli (1998, como se citó en Bracchi, 2016), las trayectorias educativas deben ser comprendidas de modo situado; involucran experiencias, saberes y condicionantes previos que inciden en el trayecto por la universidad.

4.3.2. Subcategoría Aula de Primer Año. Es un espacio de aprendizaje con ciertas particularidades, ya que recibe estudiantes que inician sus estudios en el nivel superior. Siguiendo a Bono y Vélez (2009), si bien cada aula presenta características peculiares en diferentes contextos, se encuentran aquí tópicos de confluencia relevantes: la incorporación de estudiantes a un nuevo escenario cultural de actuación y a nuevos modos de apropiación del conocimiento científico.

4.3.3. Subcategoría Dificultades y Desafíos. Refiere a las dificultades y retos que pueden presentarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de primer año universitario.

Dimensión 5: Clima de la clase

Refiere al intercambio e interacción en el aula, lo cual se reconoce que genera climas de trabajo. Bono (2013; 2016) identifica que la clase, como contexto específico de aprendizaje, constituye un complejo entramado de personas, acciones, cognición y motivación, lo cual incide sobre la motivación para aprender de los estudiantes.

El buen clima de clase es reconocido como una condición necesaria para aprender mejor, ya que la enseñanza tiene que ver con las relaciones. Siguiendo a Pintrich y Schunk (2006), es muy importante que los actores institucionales puedan vivenciar sentimientos de pertenencia, seguridad y que logren trabajar en un clima de respeto, autonomía y colaboración, puesto que esto repercutirá positivamente en los procesos motivacionales de aprendizaje.

Al interior del clima de la clase, se encuentra dos categorías: 5.1. Particularidades del clima áulico y 5.2. Relación con estudiantes.

5.1. Categoría Particularidades del clima áulico

Refleja aspectos del ambiente e intercambio que se desarrolla entre estudiantes y profesores/as mientras transcurre la clase. Se encuentran aquí las siguientes subcategorías: 5.1.1. Interacción, 5.1.2 Clima cálido, 5.1.3. Humor, 5.1.4. Empatía y 5.1.5. Motivación

5.1.1. Subcategoría Interacción. Es gracias a la interacción con otros/as y a la participación del sujeto en la cultura vinculándose con herramientas y símbolos que puede construir significados. La interacción destaca la importancia de negociar y compartir significados, como una preparación adecuada para la agencialidad en la sociedad (Bruner, 1997).

5.1.2. Subcategoría Clima cálido. Caracteriza a la clase como un ambiente positivo, de interacciones colaborativas, roles equitativos y buena convivencia. Desde la psicología de la educación se reconoce que cuando aprendemos no lo hacemos al margen de elementos emocionales, es decir que se le brinda importancia al componente motivacional y a las relaciones bidireccionales entre estudiantes y profesores/as. En la medida en que ambos actores establezcan una relación de proximidad y conocimiento en un entorno de andamiaje, habría mayores garantías de promoción del interés y por lo tanto de buenos aprendizajes (Bono, 2013).

5.1.3. Subcategoría Humor. El humor es un estado de ánimo positivo caracterizado por alegría y bienestar; es reconocido como una emoción importante en el ambiente (RAE, 2013).

5.1.4. Subcategoría Empatía. Hace referencia a la habilidad tanto cognitiva como emocional de ponerse en la situación emocional de otro (RAE, 2013).

5.1.5. Subcategoría Motivación. Es un proceso psicológico (no meramente cognitivo) que se refiere al modo en que las personas planifican y orientan sus acciones para alcanzar un propósito o meta determinada. Según Huertas (2009) la motivación debe comprenderse como un proceso dinámico, que varía según el propósito que el sujeto se ha propuesto, e intervienen en dicha actualización las particularidades que asumen los distintos escenarios en los que ellos participan.

5.2. Categoría Relación con estudiantes

Refiere al respeto, reconocimiento y seguimiento de los profesores hacia sus estudiantes. La investigación de Bain (2007), refleja que los/as profesores/as valiosos/as tienden a mostrar gran confianza en sus estudiantes, están seguros/as que quieren aprender y pueden hacerlo; además los/as tratan con amabilidad.

En dichas relaciones se identifican tres subcategorías: 5.2.1. Seguimiento, 5.2.2. Trato respetuoso y 5.2.3 Reconocimiento y confianza.

5.2.1. Subcategoría Seguimiento. Se relaciona con la consideración de las diferencias individuales, el respeto, la atención a los tiempos de aprendizaje, etc.

5.2.2. Subcategoría Trato respetuoso. Refiere a un valor fundamental en la interacción de la clase asociado con la amabilidad. El apoyo y respeto por los/as estudiantes y las interacciones positivas entre profesores/as y alumnos/as están asociados con resultados motivacionales positivos (Bono, 2013; 2016). También la puesta de límites de manera respetuosa es parte del apoyo docente hacia los/as estudiantes.

5.2.3. Subcategoría Reconocimiento y confianza. Se vincula con el uso formal o informal de los incentivos, recompensas y reconocimientos hacia el desempeño que muestran los/as estudiantes en la realización de las distintas actividades que se proponen dentro de la clase

(Aguilera, 2013). La confianza es la consideración de los/as profesores hacia las capacidades de sus estudiantes. Las expectativas sobre el rendimiento son una fuente importante de enriquecimiento y avances; los ‘buenos profesores’ muestran confianza en sus estudiantes, los animan e invitan a proponerse nuevos objetivos y les ofrecen ayuda para lograrlos (Bain, 2007).

Dimensión 6: Reflexión del/la profesor/a

Refiere a la autorreflexión del/la profesor/a de estar comprometido/a con la mejora de la práctica educativa. La autoevaluación del desempeño es importante para Schön (1987) en tanto esta conducta es fundamental para aprender a partir de la reflexión en la acción y sobre la propia acción. Desde Bain (2007) se reconoce que los/as buenos/as profesores/as evalúan sus propios resultados cuando evalúan a sus estudiantes, buscando mejorar. Además, es posible reconocer valoraciones y reflexiones de los/as docentes sobre su tarea que permite apreciar su vocación docente, su compromiso personal y profesional con la educación, la institución y con los/as estudiantes.

Al interior de la autoevaluación del profesor, se encuentran cuatro categorías que aluden a: 6.1. Reflexión sobre el propio desempeño docente, 6.2. Reflexión vínculo con la profesión, 6.3. Relación con la institución y 6.4. Relación con investigación y extensión.

6.1. Categoría Reflexión sobre el propio desempeño docente

Refiere al análisis crítico de la enseñanza por parte de los/as profesores/as y, se reconoce que desde allí se generan prácticas pedagógicas de mayor calidad.

Se encuentran aquí dos subcategorías: 6.1.1. Recursividad y 6.1.2. Flexibilidad y cambios.

6.1.1. Subcategoría Recursividad. Refiere a las prácticas reflexivas de manera continua que permiten ir nutriendo la enseñanza. La reflexión ‘en la acción’ para Schön (1987) permite a los/as docentes actuar de manera estratégica frente a los imprevistos del aula. Por su parte, Borko y Putnam (1996) entienden el desempeño del/a profesor/a como socialmente

distribuido, situado y mediado por objetos y herramientas de la cultura, plantean que la reflexión no debe alejarse de ese enfoque.

6.1.2. Subcategoría Flexibilidad y cambios. La cualidad de flexible refiere que no está sujeta a normas o dogmas, sino que es susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades (RAE, 2013). En la tarea docente la ‘reflexión sobre la acción’ es un proceso de reflexión -individual o con otros- sobre las acciones realizadas precedentemente que proporciona comprensión sobre lo que hace, cuándo, cómo y por qué utilizar unos u otros procedimientos. Es un conocimiento que se construye para acciones futuras (Schön, 1987).

6.2. Categoría Reflexión vínculo con la profesión

Muestra que es posible reconocer valoraciones y reflexiones de los/as docentes sobre su propia tarea, que permiten apreciar su vocación docente y su compromiso personal y profesional con la educación, la institución y con los/as estudiantes (Bain, 2007).

Se encuentran aquí las subcategorías: 6.2.1. Valor de la enseñanza, el aprendizaje y el espacio del aula, 6.2.2. Compromiso con la permanencia de los/as estudiantes, 6.2.3. Disfrute, 6.2.4. Como es como docente, 6.2.5. Formación permanente y 6.2.6. Dificultades y desafíos.

6.2.1. Subcategoría Valor de la enseñanza, el aprendizaje y el espacio del aula. Ligado al concepto que se tiene de educación, su valía en la formación integral del ser humano y el papel de la enseñanza en ello.

6.2.2. Subcategoría Compromiso con la permanencia de los/as estudiantes. Refiere a la implicación de los/as profesores/as en el aprendizaje de sus alumnos para favorecer su continuidad y progreso en los estudios.

6.2.3. Subcategoría Disfrute. Remite al interés y satisfacción personal a través del ejercicio de la profesión que, algunas veces, excede la conclusión de un trabajo.

6.2.4. Subcategoría Como es como docente. Son los rasgos auto percibidos del/a profesor/a. Para Zambrano Leal (2006) es justamente en la pregunta y reflexión ¿cómo me transformo con lo que sé?, donde se anida gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación que lo caracteriza.

6.2.5. Subcategoría Formación permanente. La formación docente es todo proceso, formal e informal, de preparación para el ejercicio profesional de la praxis pedagógica. Incluye cursos de actualización, postgrado, intercambios, etc.

6.2.6. Subcategoría Dificultades y desafíos. Refiere a las dificultades y retos que pueden presentarse en el ejercicio de la práctica profesional referido a las distintas funciones de la tarea docente (docencia, investigación, vinculación con el medio, tareas de gestión, etc.)

6.3. Categoría Relación con la institución

Para Bruner (1997), la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura y no simplemente una preparación para ella. En este sentido, se puede pensar a la universidad como una institución cultural educativa que pone a disposición de quienes participan de ella las herramientas culturales disponibles para construir la realidad a habitar; de esta forma, los/as profesores/as que trabajan en la universidad no solo pasan a formar parte de ella, sino que sobre todo son constructores/as de la misma como institución cultural, que puede andamiar las formas creativas de cambio.

Al interior se identifican dos subcategorías: 6.3.1. Su lugar en la institución y 6.3.2. Proyectos institucionales

6.3.1. Subcategoría Su lugar en la institución: señala la participación del/la docente en la institución, su vínculo con ella como copartícipe y constructor de una institución académica y cultural compleja y de distintos entramados.

6.3.2. Subcategoría Proyectos Institucionales. Son las propuestas que cada institución elabora para dar cumplimiento a sus propósitos; se crean desde la propia identidad institucional y construcción colectiva y adquieren existencia objetiva mediante su planificación.

6.4. Categoría Relación con investigación y extensión

Señala otras funciones propias de la docencia universitaria. Un/a profesor/a universitario/a planifica y desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también proyectos de investigación y de extensión o desarrollo con la sociedad.

Al interior las siguientes subcategorías: 6.4.1. Investigación, 6.4.2. Vinculación con el medio y 6.4.3. Documentación del desempeño.

6.4.1. Subcategoría Investigación. La investigación científica promueve el desarrollo de conocimientos. Además, investigar para la educación permite la mejora u optimización de la práctica educativa, implica recuperar indicios que den cuenta de la marcha de un proceso, capturar evidencias que permitan tomar decisiones de reajustar o corregir el rumbo de la enseñanza (Macchiarola, 2018).

6.4.2. Subcategoría Vinculación con el medio. Es una de las funciones sustantivas de la Universidad y tiene como objetivo promover el desarrollo cultural y la transferencia del conocimiento entre los distintos sectores sociales de la comunidad.

6.4.3. Subcategoría Documentación del desempeño. Refiere a la posibilidad de comunicar y divulgar las tareas que se desarrollan en la universidad, como un modo de hacer accesible el conocimiento científico a la sociedad.

Tomando estas agrupaciones, se analizó cada entrevista de modo individual identificando sus partes o ejes estructurantes, también sus aspectos o características más destacables, extrayendo ejemplos, elementos comunes y también divergentes de modo de construir, precisar y delimitar las categorías. Los diferentes ejemplos o ilustraciones permitieron por un lado definir mejor las categorías y también encontrar indicadores de lo que efectivamente ocurre en el desempeño de los/as profesores/as. Luego, se analizaron, compararon y contrastaron las categorizaciones alcanzadas en todas las entrevistas administradas y finalmente se compararon las características de los desempeños docentes estudiados, en este contexto específico argentino, con el modelo teórico desarrollado por Bain (2007), y otras investigaciones afines, a los fines de identificar las particularidades contextuales.

El análisis de los datos⁴ estuvo asistido por el programa informático de análisis cualitativo Atlas.ti., versión 8. Esta herramienta permite el tratamiento de datos cualitativos y tiene como

⁴ En el siguiente enlace se encuentra la transcripción de las entrevistas realizadas a los/as docentes de primer año universitario y los análisis realizados:
https://drive.google.com/drive/folders/1F4nMmi4i_VYQxneBd9TGRv8e7x3J1O5X?usp=sharing

objetivo ayudar a la organización, búsqueda y recuperación de información -nivel textual-, cediendo paso al establecimiento de relaciones entre elementos o prestando atención a cambios ocurridos en relación a dimensiones analíticas a partir de un análisis sistemático y exhaustivo -nivel conceptual- (Muñoz, 2005).

Para finalizar este capítulo, y como modo de revalorizar la validez en la investigación, se recuperan algunas estrategias utilizadas para acrecentar la credibilidad de las descripciones e interpretaciones derivadas del estudio (Maxwell, 1996). Se destacan: adopción de un compromiso con el trabajo científico, sus fases o momentos, la implicación rigurosa con el estudio y el trabajo de campo, tanto en el encuentro con los/as estudiantes y docentes que brindaron información, como en el relevo y la redacción completa y precisa de los datos. En el estudio con profesores/as, se previó proteger la descripción completa de las entrevistas acudiendo a la revisión por parte de los/as entrevistados/as. También se trabajó en validar categorías de análisis por parte de investigadores/as pares para obtener una mirada más integrada de los datos, así como integrar de modo convergente los resultados provenientes de ambos estudios empíricos, es decir, trabajar con síntesis interpretativas para aumentar la confianza en la calidad de los datos. Finalmente, un aspecto relevante, como otro modo de proteger la calidad del estudio, refiere a reconocer el papel que juegan los valores en la investigación, especialmente por la relación y vinculación directa con la institución y el trabajo en el primer año universitario. En este sentido, se previó atender a cada experiencia narrada respetando su singularidad, sus intenciones y valores, evitando el juicio y permitiendo, en cada caso, aprender de los/as docentes, sus decisiones y sus experiencias.

Hasta aquí se han informado las decisiones y estrategias metodológicas asumidas, con el propósito de brindar confiabilidad y validez a los datos obtenidos en el trabajo de campo. A continuación, se presentan los capítulos que integran los resultados de cada uno de los estudios empíricos desarrollados.

Capítulo IV

Resultados del primer estudio

Desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, desde la perspectiva de estudiantes

En el presente capítulo se presentan los análisis y resultados del estudio realizado para conocer, desde la perspectiva de estudiantes, los rasgos de desempeño de los/as profesores/as de primer año que ellos/as valoran porque les permite aprender y desarrollar interés por aprender en el aula universitaria.

Los objetivos específicos del estudio son: identificar, analizar y comprender, desde la perspectiva de los/as estudiantes, los rasgos del desempeño de los/as profesores/as que promueven y obstaculizan los aprendizajes y el interés por aprender. También, se busca comparar los rasgos identificados por los/as estudiantes con el modelo de Bain (2007) sobre los/as mejores profesores/as universitarios/as.

Los sujetos con los que se trabajó son estudiantes universitarios/as que ya han transitado por toda la experiencia de primer año universitario, pertenecientes a la FCH - UNRC, a partir de una muestra extendida representativa de las diferentes áreas disciplinares de dicha Facultad.

Los instrumentos de recolección de datos son: Encuesta de identificación de profesores/as relevantes de primer año y Cuestionario de Pautas Actuación Docente -CUDEPA- (Bono, 2013).

Específicamente, con la encuesta se busca identificar, desde la perspectiva de estudiantes, a aquellos/as profesores/as más significativos/as de primer año universitario y conocer las razones de dichas elecciones, sobre los rasgos de desempeño que más los/as ayudan a aprender y construir interés por el aprendizaje. Con el cuestionario se busca conocer las valoraciones estudiantiles sobre acciones docentes en el aula que promueven u obstaculizan el interés por aprender en el primer año de la universidad.

Se presentan a continuación los resultados a partir del análisis de datos obtenidos mediante la administración de ambos instrumentos. Al final del análisis de cada instrumento se presenta la discusión de resultados.

4.1. Análisis y resultados de la encuesta estudiantil sobre identificación de profesores/as relevantes de primer año (FCH – UNRC)

Las elecciones estudiantiles sobre la identificación de profesores/as relevantes de primer año y la valoración sobre los rasgos de desempeño docente que favorece el aprendizaje, se llevó a cabo mediante la administración de la ‘Encuesta de identificación de profesores/as relevantes de primer año’. Este instrumento solicita que se indique nombre de la asignatura y nombre y apellido de un/a profesor/a de primer año universitario que recomendarían a otros/as compañeros/as para asistir a sus clases, junto con los motivos de la elección; ello a partir de la experiencia de los/as estudiantes tras haber transitado las aulas de primer año.

El análisis de contenido temático de los datos recabados en la encuesta, permitió construir, de modo inductivo, una matriz con categorías y subcategorías que representan los rasgos que para los/as estudiantes caracterizan a los/as profesores/as de primer año elegidos/as (Tabla 3 en Cap. III). La identificación de los rasgos de desempeño docente se realizó a partir de la ocurrencia de las categorías y subcategorías, esto es, la evidencia que aparece enunciada en la elección que exponen los/as estudiantes.

Este análisis se organiza, de lo general a lo particular, en tres partes:

- un primer análisis categorial, a partir de los datos recabados con la encuesta administrada a la totalidad de estudiantes de las distintas áreas disciplinares de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (N=377);
- un segundo análisis categorial de los datos, considerando al grupo de estudiantes por área disciplinar (Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Comunicación Social, Educación Física, Educación, Enfermería, Filosofía, Lenguas, Letras y Trabajo Social) y;
- un tercer análisis categorial, más específico, considerando al profesor/a que más elecciones tuvo por parte de los/as estudiantes en cada área diciplinar.

Además, se comparan las semejanzas y diferencias entre categorías tomando en consideración las elecciones del grupo total de estudiantes, los/as profesores elegidos/as en cada área disciplinar y el/la profesor/a con mayores elecciones, y se discuten algunos aspectos del desempeño docente, a la luz de investigaciones en el tema.

La Tabla 7 muestra el modo en que se distribuyen, por frecuencia relativa porcentual, el total de las ocurrencias (elecciones estudiantiles) en las categorías de estudio, considerando todos/as los/as profesores/as de las diez áreas disciplinares (N= 377).

La Tabla 8 muestra el modo en que se distribuyen, por frecuencia relativa porcentual, las ocurrencias (elecciones estudiantiles) en las categorías de estudio, considerando los/as profesores correspondientes a cada área disciplinar de la FCH - UNRC.

La Tabla 9 muestra el modo en que se distribuyen, por frecuencia relativa porcentual, el total de las ocurrencias (elecciones estudiantiles) en las categorías de estudio, considerando al profesor/a más elegido en cada área disciplinar.

Tabla 7. Elecciones estudiantiles totales sobre rasgos de desempeño docente

Total de áreas disciplinares	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4	Categoría 5	Categoría 6	Categoría 7	Total
	Explicaciones adecuadas	Manejo competente del conocimiento	Generación de buenos ambientes de aprendizaje	Rasgos de personalidad	Promoción de pensamiento crítico	Generación de clases interesantes	Evaluación apropiada	
N=377	33%	3%	20%	15%	4%	23%	2%	100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. Elecciones estudiantiles sobre rasgos de desempeño docente en cada área disciplina

Área disciplinar	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4	Categoría 5	Categoría 6	Categoría 7	Total por área disciplinar
	Explicaciones adecuadas	Manejo competente del conocimiento	Generación de buenos ambientes de aprendizaje	Rasgos de personalidad	Promoción de pensamiento crítico	Generación de clases interesantes	Evaluación apropiada	
Cs. Jurídicas N= 8	28 %	0 %	22 %	5 %	17 %	22 %	5 %	100 %
Cs. Sociales N= 12	40 %	6 %	7 %	7 %	0 %	30 %	10 %	100 %
Com. Social N= 31	31 %	3 %	26 %	15 %	5 %	20 %	0 %	100%
Ed. Física N= 125	35 %	3 %	25 %	12 %	3 %	22 %	0 %	100%
Educación N= 41	33 %	1 %	15 %	24 %	5 %	19 %	3 %	100 %
Enfermería N= 59	33 %	6 %	13 %	15 %	8 %	23 %	2 %	100 %
Filosofía N= 5	34 %	17 %	25 %	8 %	8 %	8 %	0 %	100%
Lenguas N= 24	20 %	0 %	23 %	23 %	4 %	29 %	1 %	100 %
Letras N= 38	32 %	5 %	19 %	12 %	1 %	29 %	2 %	100 %
Trabajo Social N= 34	39 %	1 %	17 %	12 %	3 %	26 %	2 %	100 %
Total 10 áreas disciplinares N= 377								

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Elecciones estudiantiles sobre rasgos de desempeño de profesor/a más elegido/a en cada área disciplinar

Docente más elegido por área disciplinar	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4	Categoría 5	Categoría 6	Categoría 7	Total Docente más elegido
	Explicaciones adecuadas	Manejo competente del conocimiento	Generación de buenos ambientes de aprendizaje	Rasgos de personalidad	Promoción de pensamiento crítico	Generación de clases interesantes	Evaluación apropiada	
Cs. Jurídicas	50 %	0 %	25 %	0 %	0 %	25 %	0 %	100 %
Cs. Sociales	45 %	5 %	5 %	9 %	0 %	27 %	9 %	100 %
Comunicación Social	27 %	7 %	14 %	10 %	14 %	28 %	0 %	100 %
Educación Física	26 %	2 %	36 %	13 %	3 %	20 %	0 %	100%
Educación	37 %	4 %	20 %	13 %	0 %	24 %	2 %	100 %
Enfermería	40 %	6 %	2 %	10 %	15 %	23 %	4 %	100 %
Filosofía	37 %	25 %	25 %	13 %	0 %	0 %	0 %	100%
Lenguas	36 %	0 %	14 %	29 %	0 %	21 %	0 %	100 %
Letras	25 %	11 %	24 %	9 %	0 %	31 %	0 %	100 %
Trabajo Social	44 %	3 %	3 %	18 %	0 %	29 %	3 %	100 %

Fuente: elaboración propia

A continuación, se desarrollan los tres análisis categoriales mencionados anteriormente.

4.1.1. Elecciones estudiantiles sobre rasgos de desempeño docente de todas las áreas disciplinares

El primer análisis categorial, representado en la Tabla 7, da cuenta de las elecciones estudiantiles de todos/as los/as profesores/as de las diez áreas disciplinares de la FCH - UNRC. Las diez áreas comparten la presencia de ocurrencias en las siguientes categorías (de mayor a menor presencia): ‘Explicaciones adecuadas’, ‘Generación de clases interesantes’, ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ y ‘Rasgos de personalidad’.

La categoría con mayor porcentaje de elección para los/as profesores, por parte de los/as estudiantes, es ‘Explicaciones adecuadas’ (33%). Se refleja que en las elecciones estudiantiles hay una amplia semejanza en relación a este rasgo del desempeño docente, ya que esta categoría se presenta con el mayor porcentaje de elección -o está en primer lugar- en nueve áreas disciplinares. Específicamente, los/as estudiantes explicitan que sus profesores muestran claridad conceptual, saben explicar de manera clara, ordenada y precisa, también tienen facilidad para simplificar o hacer accesible el conocimiento y dar ejemplos que facilitan la comprensión, reiteran si es necesario y vinculan los contenidos con otros contenidos, con la realidad y con el futuro profesional.

En segundo lugar, los/as estudiantes eligen la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (23%). Esta categoría está presente con el mayor porcentaje de elección (o está en primer lugar) en un área disciplinar y en ocho áreas se presenta en segundo o tercer lugar. Particularmente, los/as estudiantes destacan que prefieren docentes cuyas clases son dinámicas, entretenidas, didácticas, con variedad de recursos y tareas, y también clases que generan interés por aprender, es decir, que valoran que sus docentes capten su atención, los/as motiven o transmitan interés por los temas, contenidos e incluso por la carrera que eligieron cursar.

En tercer lugar, eligen la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (20%). Esta categoría se presenta en segundo lugar de porcentaje en cinco áreas disciplinares y en tercer lugar en dos áreas. Específicamente, los/as estudiantes comentan que eligen docentes que generan un buen clima en las relaciones sociales del aula, cercanía, participación, debate

e intercambio y que promuevan confianza, lo cual los alienta a preguntar y opinar en las clases.

Atendiendo a lo anterior, según se observa entonces, en las elecciones estudiantiles para todos/as los/as profesores/as de las diez áreas disciplinares, las categorías ‘Explicaciones adecuadas’, ‘Generación de clases interesantes’ y ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ reúnen los mayores porcentajes de elección, ocupando el 76%, destacando los/as estudiantes que prefieren los desempeños docentes que se caracterizan por desarrollar explicaciones claras y ambientes de aprendizaje dinámicos, con variedad de recursos y donde se promueve la cercanía y el intercambio, lo cual les brinda confianza para participar en las clases.

Con menor presencia, en las diez áreas disciplinares, los/as estudiantes eligen la categoría ‘Rasgos de personalidad’ (15%), mencionando que valoran que sus docentes sean comprensivos/as, empáticos/as y que les brinden contención en el primer año universitario. También, entre los rasgos del temperamento de sus profesores/as, algunos/as estudiantes explicitan que prefieren docentes comprometidos/as con su tarea, a la vez que estrictos/as o exigentes, porque ello los ayuda a asumir mayor responsabilidad en el estudio.

Por su parte, los porcentajes más bajos en las elecciones estudiantiles se encuentran en las categorías ‘Promoción de pensamiento crítico’ (4%), ‘Manejo competente del conocimiento’ (3%) y ‘Evaluación apropiada’ (2%). A su vez en algunas áreas disciplinares no hay ocurrencia de estas categorías (‘Manejo competente del conocimiento’ en Cs. Jurídicas y Lenguas; ‘Promoción de pensamiento crítico’ en Cs. Sociales y ‘Evaluación apropiada’ en Comunicación Social, Educación Física y Filosofía).

Como puede advertirse en los datos, los/as estudiantes al elegir a profesores/as de primer año que recomendarían a otros/as compañeros/as para asistir a sus clases, lo hacen principalmente explicitando las *explicaciones adecuadas*, la *generación de clases interesantes* y los *buenos ambientes de aprendizaje*. Tales aspectos son consistentes con rasgos que describen a los/as ‘buenos/as docentes’ como aquellos/as que conocen en profundidad su disciplina, razonan de forma valiosa y original y saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos (Bain, 2007). La competencia sobre la disciplina y la buena comunicación es destacada en la promoción de aprendizajes significativos por parte de los/as estudiantes (Cruz Delgado et al.,

2021). En cuanto a los estudios sobre la motivación situada, se conoce que la generación de clases interesantes y ambientes de confianza entre profesores/as y estudiantes, son adecuados para aprender e inciden en la construcción de metas educativas (Bono, 2013). El buen clima áulico se describe desde la vinculación, comprensión y escucha (Bain, 2007; Chiecher et al., 2021). También, los entornos con variedad de lenguajes, discursos, herramientas disponibles y con tareas donde los/as estudiantes aprenden enfrentándose a problemas genuinos, importantes e intrigantes de su campo disciplinar, son reconocidos como contextos significativos para promover aprendizajes en la universidad (Loureiro et al., 2016; Rinaudo, 2014).

Asimismo, las elecciones expresadas por los/as estudiantes destacan no solo el conocimiento disciplinar de los/as docentes, sino también el relativo a los modos de enseñar. En la sociedad actual, se necesitan profesores/as universitarios/as que orienten sus acciones al desarrollo de competencias y no exclusivamente al conocimiento, es decir puedan desarrollar estrategias de enseñanza para contribuir a que los/as estudiantes reconozcan sus capacidades para aprender, puedan fijar y revisar sus metas (interés por aprender) y desarrollen aspectos sociales y afectivos involucrados en el aprendizaje estratégico (Mateos y Pérez Echeverría, 2006 como se citó en Bono, 2013)

4.1.2. Elecciones estudiantiles sobre rasgos de desempeño docente por cada área disciplinar

El segundo análisis, representado en la Tabla 8, muestra el modo en que se distribuyen, por frecuencia relativa porcentual, las ocurrencias (elecciones estudiantiles) en las categorías de estudio, considerando los/as profesores elegidos en cada área disciplinar de la FCH - UNRC. A continuación, se presenta la descripción y análisis categorial en base a cada una de dichas áreas.

Área Ciencias Jurídicas

Las categorías con mayores porcentajes de elección para los/as profesores que pertenecen al área de *Ciencias Jurídicas* son, en primer lugar, ‘Explicaciones adecuadas’ (28%); los/as estudiantes destacan que sus docentes saben explicar, son precisos, coherentes, hacen accesible o simple el conocimiento y muestran su aplicación práctica y/o cotidiana. En segundo lugar, eligen las categorías ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (22%)

y ‘Generación de clases interesantes’ con iguales porcentajes (22%), resaltando que los/as docentes que recomendarían a otros/as estudiantes en su carrera, promueven la participación y generan confianza brindando ayuda y crean o construyen clases interesantes y didácticas que les permite mantener el interés. También se destaca la categoría ‘Promoción de pensamiento crítico’ (17%), donde los/as estudiantes identifican que los/as docentes elegidos/as incentivan el pensamiento crítico y la reflexión. En menor porcentaje se refieren a las categorías ‘Rasgos de personalidad’ (5%) y ‘Evaluación a apropiada’ (5%). La categoría ‘Manejo competente del conocimiento’ no muestra ocurrencias de elección en el grupo de estudiantes.

En síntesis, las elecciones en las categorías que más ocurrencias tienen en el grupo de profesores/as de *Ciencias Jurídicas*, alcanzando el 72%, refieren a *buenas explicaciones, generación de clases interesantes y de buenos ambientes de aprendizaje*, siendo éstos los aspectos del desempeño docente que los/as estudiantes explicitan porque les permite aprender. Ello es coincidente con el grupo total (N= 377), y consistente con investigaciones en el tema, ya que los/as ‘buenos/as profesores/as’ son grandes conocedores/as de sus disciplinas y estimulan con sus explicaciones la comprensión de conocimientos, en lugar de la transmisión o reproducción de contenidos (Bain, 2007; Loureiro et al., 2016; Maggio 2012).

Otro rasgo que se destaca en este grupo, con un porcentaje medio (17 %), es la *promoción de pensamiento crítico*, es decir, que en esta área disciplinar los/as docentes se caracterizan por desarrollar buenas explicaciones y promover la actividad intelectual; ello podría vincularse con aspectos del perfil profesional de la disciplina, donde se reconoce que: “los desafíos del siglo XXI requieren profesionales [de las ciencias jurídicas] que sean protagonistas de las transformaciones socio-políticas, culturales y económicas y tengan la capacidad de dar respuestas creativas a las múltiples demandas de una realidad compleja” (Facultad de Ciencias Humanas, 2022, p. 1).

Área Ciencias Sociales

Para los/as profesores/as que pertenecen al área de *Ciencias Sociales*, las categorías con mayores porcentajes de elección son, en primer lugar, ‘Explicaciones adecuadas’ (40%); los/as estudiantes explicitan que sus docentes saben explicar, son claros/as, ordenados/as,

precisos/as y tienen facilidad para transmitir los contenidos, y en segundo lugar, eligen la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (30%), explicitando que los/as docentes que eligen y recomiendan usan distintas estrategias y materiales y generan interés y motivación por la materia y la carrera. En tercer lugar, con porcentaje más bajo se encuentra la categoría ‘Evaluación apropiada’ (10%), explicitando los/as estudiantes que eligen docentes que guían para los exámenes. Las categorías ‘Manejo competente del conocimiento’, ‘Generación buenos ambientes de aprendizaje’ y ‘Rasgos de personalidad’ tienen porcentajes inferiores (7% cada una). La categoría ‘Promoción de pensamiento crítico’ no tiene ocurrencias de elección en el grupo de estudiantes.

Según se observa, *explicaciones adecuadas* y *generación de clases interesantes* son las categorías con mayores elecciones y elevados porcentajes en este grupo de profesores/as, alcanzando el 70%. Ello es coincidente con el grupo total (N= 377) y, como ya se señaló, consistente con investigaciones en el tema.

Los/as estudiantes de esta área disciplinar enfatizan la organización en las explicaciones y el uso de distintos recursos y herramientas de aprendizaje que vuelven interesantes las clases, ello podría vincularse con el estudio del comportamiento humano en la sociedad y sus formas de organización (su dinámica y evolución), lo cual demanda planificación y detenimiento para abordar y comprender aspectos referidos a la realidad social como algo holístico y complejo, así como proponer alternativas viables para la organización y promoción del desarrollo de la sociedad (FCH, 2022). Además, la promoción del uso de recursos en el área -como trabajar con líneas de tiempo, mapas, registros, etc.- es relevante para ubicar diferentes procesos y acontecimientos, cambios o problemáticas sociales (Educ.ar Portal, 2022). En este sentido, los/as ‘buenos/as profesores/as’ guían sus decisiones desde concepciones constructivistas o centradas en cómo aprenden sus estudiantes, atendiendo a sus ideas y experiencias previas, brindando especial atención al desarrollo de actividades de aprendizaje que estimulen la construcción de significados y el interés por aprender (Bain 2007; 2012; Hill, 2014; Loureiro et al., 2016), a diferencia de profesores/as que asumen un enfoque de enseñanza focalizado en el contenido que sólo favorece estilos de aprendizaje reproductivos (Prosser y Trigwell 1999 como se citó en Pozo y Mateos, 2009).

Área Comunicación Social

Las categorías con mayores porcentajes de elección para los/as profesores/as que pertenecen al área de *Comunicación Social* son, en primer ‘Explicaciones adecuadas’ (31%); los/as estudiantes explicitan que dichos/as docentes son claros al explicar, ordenados/as y precisos/as, usan ejemplos y vinculan los contenidos con la realidad. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (26%) y valoran que estos/as docentes crean un ambiente cómodo y cálido, generan confianza, alientan a sus estudiantes y entablan buena relación con ellos/as. En tercer lugar, mencionan la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (20%), destacando de sus docentes que desarrollan clases dinámicas, donde hay diversidad de actividades interesantes, y que ello los/as lleva a disfrutar la clase e incentiva a aprender. En cuarto lugar, con menor porcentaje de elecciones refieren a la categoría ‘Rasgos de personalidad’ (15%), así destacan que prefieren docentes comprensivos/as, empáticos/as y apasionados/as por su tarea. Las categorías con menores porcentajes son: ‘Promoción de pensamiento crítico’ (5%), mencionando que algunos/as profesores los ayudan a pensar, a asumir perspectivismo y mirada crítica; y ‘Manejo competente del conocimiento’ con (3%) ya que son docentes con mucho conocimiento. La categoría ‘Evaluación apropiada’ no tiene ocurrencias de elecciones en el grupo de estudiantes.

En suma, en este grupo de profesores/as, las elecciones en las categorías que más ocurrencias tienen, alcanzando el 77%, refieren a *explicaciones adecuadas, generación de buenos ambientes de aprendizaje y de clases interesantes* -con fuerte anclaje en la realidad-, siendo estos aspectos del desempeño docente coincidente con el grupo total (N= 377) y con investigaciones en el tema.

Los/as estudiantes en esta área disciplinar necesitan aprender a analizar, argumentar, conectar con los demás, defender tus ideas, además de comunicarlas de manera efectiva y proponer cambios en proyectos relacionados con medios de comunicación e instituciones, tanto públicos como privados (FCH, 2022). En este sentido, lo que los/as estudiantes explicitan sobre los/as profesores/as que más eligen, podría relacionarse con la relevancia que tiene en el área, resolver asuntos vinculados con la realidad social, en especial con la producción de mensajes en diversos medios y formatos, el estudio y análisis de los diferentes discursos

sociales, su significado y el modo en que éstos se originan en la sociedad. Se trata de propuestas de aprendizaje en un contexto ‘crítico natural’ (Bain, 2007) y a partir tareas auténticas (Barab y Duffy, 2000; Henning, 2004, como se citó en Rinaudo, 2014).

Área Educación Física

Para los/as profesores/as que pertenecen al área de *Educación Física*, la categoría más elegida es ‘Explicaciones adecuadas’ (35%); los/as estudiantes explicitan que los/as docentes de primer año que eligen, saben explicar y los/as ayudan a entender, es decir, tienen facilidad para explicar conceptos complejos y además relacionan los contenidos con la práctica profesional. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (25 %); aquí manifiestan que son docentes que crean un ambiente cómodo y cálido, generan confianza, promueven el intercambio, saben escuchar y brindan seguimiento a sus alumnos. En tercer lugar, eligen la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (22%); aquí los/as estudiantes destacan las clases didácticas, no tradicionales, que motivan o incentiven a aprender. Las categorías con menores porcentajes de elecciones son: ‘Rasgos de personalidad’ (12%); en ella destacan que son docentes comprensivos, amables, que ayudan a sus alumnos, y son comprometidos con su labor docente; la categoría ‘Promoción de pensamiento crítico’ (3%), donde valoran que los/as hacen pensar, razonar y construir una mirada crítica sobre la realidad; y por último la categoría ‘Manejo competente del conocimiento’ (3%), ya que reconocen que hay docentes con mucho conocimiento disciplinar, experiencial y pedagógico. La categoría ‘Evaluación apropiada’ no tiene elecciones en el grupo de estudiantes.

En concordancia con los resultados descriptos hasta el momento, también en esta área disciplinar las categorías con mayores elecciones y elevados porcentajes, alcanzando el 82%, refieren a *explicaciones adecuadas, generación de buenos ambientes de aprendizaje y de clases interesantes*, son en este grupo de profesores, Ello es coincidente con el grupo total (N= 377) y, como ya se señaló, consistente con investigaciones en el tema.

Lo que los/as estudiantes del área de *Educación Física* explicitan sobre las explicaciones de sus profesores de forma clara y concreta, relacionadas con la práctica profesional o entorno ‘crítico natural’, y un ambiente que genera seguridad y confianza (Bain, 2007), podría vincularse especialmente en el área, con una formación que incluya el desarrollo de

competencias psicomotrices, deportivas, de salud, y recreación, que permita adecuar el ejercicio pedagógico a las aptitudes y diferencias individuales, y posibilite además reflexionar sobre la realidad y adecuarse a sus necesidades para planificar y conducir procesos de enseñanza-aprendizaje y metodológicos en el sistema educativo formal y no formal (FCH, 2022). Es decir, se trata de favorecer una formación integral a través de un contexto de enseñanza organizado, resguardando las competencias individuales y contextuales. Un aprendizaje que no se abstrae del contexto y situación en que se aprende y emplea (Díaz Barriga, 2003).

Área Educación

Las categorías con más ocurrencias de elección para los/as profesores/as que pertenecen al área de *Educación* son, en primer lugar, ‘Explicaciones adecuadas’ (33%), donde los/as estudiantes enfatizan que estos/as docentes que eligen son claros/as al explicar, relacionan contenidos con la realidad y con el futuro profesional. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Rasgos de personalidad’ (24%), destacando que estos/as docentes de primer año son comprensivos/as, empáticos/as, apasionados/as en su tarea y muy comprometidos/as. Luego, eligen las categorías ‘Generación de clases interesantes’ (19%) mencionando la presencia de clases dinámicas, entretenidas, interesantes y que generan interés por aprender, y la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (15%), destacando que son docentes que generan confianza, alientan a los/as estudiantes y desarrollan un ambiente cómodo y cálido en el aula. Las categorías con menores ocurrencias son, ‘Promoción de pensamiento crítico’ (5%) -mencionan la promoción del perspectivismo o propio punto de vista y la mirada crítica de la realidad-; le sigue la categoría ‘Evaluación apropiada’ (3%) -mencionan que son docentes que guían para los exámenes-, y por último ‘Manejo competente del conocimiento’ (1%) -aludiendo al conocimiento disciplinar de los/as profesores/as-.

En suma, en este grupo de profesores/as, las elecciones en las categorías que más ocurrencias tienen refieren a: *explicaciones adecuadas, rasgos de personalidad y generación de clases interesantes*, alcanzando el 76%. Hay aquí aspectos del desempeño docente coincidentes con el grupo total (N= 377) y consistentes con investigaciones en el tema.

Lo que los/as estudiantes explicitan sobre estos/as profesores/as, en relación con las explicaciones -claras, precisas, reiteradas, simples- y el valor hacia actitudes de empatía,

dedicación y pasión por la enseñanza, podría vincularse en la formación y acompañamiento de estos/as profesionales, en relación con la relevancia de articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para diseñar y orientar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera situada, acordes a expectativas y contextos sociales y culturales específicos -tanto en contextos educativos formales como no formales- (FCH, 2022). Que la enseñanza esté bien organizada, bien comunicada, y donde los/as docentes sean comprensivos/as, comprometidos/as y apasionados/as, son rasgos que describen a las buenas prácticas de enseñanza (Bain, 2007; Maggio, 2012). Además, los/as docentes reconocidos/as por sus estudiantes son personas con gran humildad, dispuestos/as a dialogar, responsables, con gran capacidad de escucha y a quienes los/as estudiantes no temen preguntar (Alonso Martín, 2019; Chiecher et al., 2021; Merellano et al., 2016; Porta y Flores, 2013).

Área Enfermería

Con respecto a los/as profesores/as que pertenecen al área de *Enfermería*, las categorías que más ocurrencias tienen son, en primer lugar, ‘Explicaciones adecuadas’ (33%); los/as estudiantes destacan aquí que los/as docentes que eligen son claros/as al explicar, hacen accesible el conocimiento, remarcan los temas o contenidos importantes y los relacionan con la realidad. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (23%), señalando el valor por clases dinámicas y entretenidas, que generan interés por aprender, captan la atención y motivan. Los porcentajes medios los ocupan las categorías ‘Rasgos de personalidad (15%) -enfatan la amabilidad, dedicación de sus docentes y que sean estrictos/as o muestren carácter y actitud, porque ello ayuda a estar concentrados/as- y ‘Generación de buenos ambiente de aprendizaje’ (13%), destacan a aquellos/as docentes que los hacen sentir cómodos/as y generan confianza, brindan ayuda y quitan los miedos o dudas. Las menores ocurrencias en las elecciones están en las categorías ‘Promoción del pensamiento crítico’ (8%) valorando que sus profesores los/as hagan pensar, razonar, y ‘Manejo competente del conocimiento’ (6%) al destacar la capacidad o saberes de sus docentes. El porcentaje más bajo lo tiene la categoría ‘Evaluación apropiada’ (2%).

Según se observa, las mayores elecciones en este grupo de profesores/as, alcanzando el 71%, se hallan en las categorías *explicaciones adecuadas*, *generación de clases interesantes* y *rasgos de personalidad*. Las dos primeras categorías son coincidentes con el grupo total (N=

377) y consistente con investigaciones en el tema. Se destaca en este grupo de docentes que la categoría ‘Rasgos de personalidad’ tiene mayores ocurrencias que en el grupo total.

Lo que los/as estudiantes mencionan de estos/as profesores/as, sobre las explicaciones claras, creadas a partir de situaciones reales o entornos de aprendizaje ‘critico natural’ (Bain, 2007), podría relacionarse con la necesidad de fomentar en la profesión la toma de decisiones para el cuidado de la salud y la cura de enfermedades en las personas, de forma personalizada, integral y continua, tomando en cuenta sus necesidades y respetando sus valores, costumbres y creencias (FCH, 2022); por lo tanto es central una enseñanza que parta de considerar problemas genuinos e importantes de su campo disciplinar (Diaz Barriga, 2003; Rinaudo, 2014), y donde los/as docentes sean comprensivos, empáticos y comprometidos con la enseñanza (Bain, 2007).

Área Filosofía

Con respecto a los/as profesores/as que conforman el área de *Filosofía*, la categoría más elegida es ‘Explicaciones adecuadas’ (34%); los/as estudiantes explicitan que eligen docentes que explican muy bien, son claros/as y ayudan a entender porque saben simplificar el contenido disciplinar. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (25%) destacando principalmente que son profesores/as que brindan confianza e incentivan a participar. En tercer lugar, eligen la categoría ‘Manejo competente del conocimiento’ (17%) señalando que son docentes con amplio conocimiento. Por último, las categorías con menores porcentajes son ‘Rasgos de personalidad’, ‘Promoción del pensamiento crítico’ y ‘Generación de clases interesantes’ tienen menor porcentaje (8% cada una). La categoría ‘Evaluación apropiada’ no tiene ocurrencias de elección en el grupo.

En este grupo de profesores/as, las elecciones en las categorías que más ocurrencias tienen refieren a: *explicaciones adecuadas, generación de buenos ambientes de aprendizaje y manejo competente del conocimiento*, alcanzando el 76%. Hay aquí aspectos del desempeño docente coincidentes con el grupo total (N= 377) y consistentes con investigaciones en el tema. Además, se destaca que la categoría ‘Manejo competente del conocimiento’ en este grupo de docentes tiene mayores ocurrencias que en el grupo total.

Los/as estudiantes explicitan como rasgos a destacar de estos/as profesores/as las explicaciones claras, en ambientes de confianza y participación, a partir del manejo

competente del conocimiento, lo que hace accesible el conocimiento y ayuda a pensar y dialogar con autores y contenidos. Ello podría relacionarse, en el caso de la disciplina, con la importancia que reviste el estudio, análisis, pensamiento detenido e intercambio con filósofos de la tradición, para construir el propio camino de preguntas e inquietudes que interpelen ideas y posicionamientos, involucrando diferentes dimensiones de la existencia, como la ética, la metafísica, la política y la estética (FCH, 2022). Nuevamente se valora el dominio disciplinar, la capacidad de explicación y claridad como rasgo de la enseñanza y mediador en el aprendizaje (Alonso Martín, 2019; Bain, 2007).

Área Lenguas

Para los/as profesores/as que pertenecen al área de *Lenguas* la categoría más elegida es, en primer lugar, la ‘Generación de clases interesantes’ (29%) destacando los/as estudiantes que prefieren docentes que desarrollen clases dinámicas, entretenidas, creativas, donde se utilicen variedad de recursos, tareas y herramientas para mejorar el idioma que están aprendiendo. En segundo lugar, eligen las categorías ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ y ‘Rasgos de personalidad’ con iguales porcentajes (23%), explicitando y valorando que son docentes que generan un ambiente cómodo y cálido, buena relación con sus estudiantes, los/as alientan, les brindan confianza y ayuda para desenvolverse. Entre los rasgos de personalidad, destacan que son comprensivos/as, empáticos/as, exigentes y serios/as, lo que ayuda a asumir mayor responsabilidad. En tercer lugar, eligen la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (20%) destacando la claridad conceptual y la reiteración como aspectos que distinguen a las explicaciones de estos/as docentes. Con menor porcentajes de elecciones se encuentran las categorías ‘Promoción de pensamiento crítico’ (4%) y ‘Evaluación apropiada’ (1%). La categoría ‘Manejo competente del conocimiento’ no muestra ocurrencias de elección en este grupo de estudiantes.

Se observa que, las mayores elecciones en este grupo de profesores/as, alcanzando el 75%, se hallan en las categorías *generación de clases interesantes*, *buenos ambientes de aprendizaje* y *rasgos de personalidad*. Ello es consistente con investigaciones en el tema y algunos rasgos coincidente con el grupo total (N= 377), aunque no se elige aquí con altos porcentajes la categoría ‘Explicaciones adecuadas’.

Estos componentes del perfil docente mayormente elegidos, podrían ser relevantes para los/as estudiantes de lenguas extranjeras ya que, para familiarizarse y aprender una lengua no materna, es muy importante que el contexto y ambiente acompañen, pues se trata de un aprendizaje específico, una herramienta fundamental de comunicación y encuentro entre diferentes culturas (FCH, 2022). Asimismo, un rasgo del perfil de los/as ‘buenos/as profesores/as’ es promover la participación, generar confianza (con amabilidad y empatía), brindar ayuda y crear entornos que permitan sostener el interés por aprender (Bain, 2007; Hill, 2014; Porta y Flores, 2013).

Área Letras

Para los/as profesores/as que conforman el área de *Letras* las categorías con mayores porcentajes de elecciones son, en primer lugar, ‘Explicaciones adecuadas’ (32%), donde los/as estudiantes enfatizan que los/as docentes que eligen son claros/as al explicar, relacionan con otros contenidos, se detienen a exponer cada obra (material) elegido, los/as ayudan a comprender y atienden a todas las dudas. La segunda categoría con mayores ocurrencias es ‘Generación de clases interesantes’ (29%), resaltando específicamente los contenidos y los materiales que les resultan muy atractivos, también que sus profesores/as estimulan la lectura, los motivan e incentivan en dicha estrategia. En tercer lugar, eligen la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (19%), destacando los/as estudiantes que estos/as docentes promueven la interacción y el debate como herramientas de aprendizaje en el aula y que ello los/as ayuda a entender mejor, también destacan el seguimiento y cercanía. En cuarto lugar, eligen la categoría ‘Rasgos de personalidad’ (12%) valorando que eligen docentes apasionados/as y comprometidos/as con su tarea, que tienen ganas de enseñar, ponen amor a lo que hacen, también que son amables, cálidos/as y humildes. Con menor porcentaje de ocurrencias están las categorías ‘Manejo competente del conocimiento’ (5%) donde destacan el manejo del conocimiento de sus profesores/as en cuanto a lo disciplinar, pedagógico y conocimiento general; la categoría ‘Evaluaciones apropiadas’ (2%) valorando cuando sus profesores/as hacen repases para los exámenes. El porcentaje más bajo lo tiene la categoría ‘Promoción de pensamiento crítico’ (1%).

En síntesis, las elecciones en las categorías que más ocurrencias tiene en este grupo de profesores/as, alcanzando el 80%, refieren a *buenas explicaciones, generación de clases*

interesantes y buenos ambientes de aprendizaje, siendo éstos los aspectos del desempeño docente que los/as estudiantes explicitan porque les permite aprender. Ello es semejante al grupo total (N= 377) y a investigaciones en el tema.

El rasgo docente referido a explicaciones adecuadas y detenidas sobre cada obra o material elegido, donde se promueve la relación con otros contenidos y con la práctica profesional, podría vincularse especialmente en la disciplina, con la relevancia de formar profesionales capaces de planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, realizar tareas de corrección en editoriales, producir material curricular y artículos especializados, intervenir en acciones culturales (escritura creativa, animación de la lectura), promover lectura crítica y reflexiva, asesorar en escritura de textos académicos y en la selección de obras literarias, entre otras (FCH, 2022) . Se trata, de tareas con un fuerte componente de análisis y reflexión sobre distintos tipos de textos, lo cual requiere de aprendizajes detenidos y profundos. Ello coincide con rasgos de los/as ‘buenos/as profesores/as’, quienes promueven aprendizajes profundos en sus estudiantes proponiendo examinar los textos, trabajando con ellos de modo inductivo (Bain, 2012; Chiecher et al., 2021).

Área Trabajo Social

Con respecto a los/as profesores/as que conforman el área de *Trabajo Social*, las categorías con mayores porcentajes de elecciones son, en primer lugar, ‘Explicaciones adecuadas’ (39%) destacando los/as estudiantes que los/as docentes que eligen son claros al explicar, pueden comprender sus explicaciones, se predisponen a explicar, ayudan a entender y reconocen que sus clases son útiles porque vinculan contenidos con la realidad. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (26%); valorando que sus docentes preparan clases atrayentes y ello les permite captar la atención, además escuchar a sus profesores/as despierta en ellos/as interés por los temas, ganas de quedarse en la clase y aprender. En tercer lugar, eligen la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (17%) focalizando que son docentes que fundan confianza en ellos/as, en un ambiente cálido y con participación. El cuarto lugar de elecciones es para la categoría ‘Rasgos de personalidad’ (12%), allí destacan que son profesores/as amables, accesibles, con vocación para enseñar y estrictos/as ‘en un buen punto’. Con menor porcentaje eligen las categorías ‘Promoción de pensamiento crítico’ (3%) y ‘Evaluación apropiada’ (2%)

valorando que los/as hacen pensar y son una buena guía para los exámenes. El porcentaje más bajo lo tiene la categoría ‘Manejo competente del conocimiento’ (1%).

Se observa que, las mayores elecciones en este grupo de profesores/as, alcanzando el 82%, se hallan en las categorías *explicaciones adecuadas* -en vinculación con la realidad-, *generación de clases interesantes* y *buenos ambientes de aprendizaje*, siendo éstos los aspectos del desempeño docente que los/as estudiantes explicitan porque les permite aprender. Coincidente ello con el grupo total (N= 377) e investigaciones en el tema.

En el área de *Trabajo social*, estos aspectos podrían vincularse con la necesidad de fomentar en los/as estudiantes una formación académica integral, para componer y coordinar equipos interdisciplinarios, que los/as posicione para analizar críticamente problemas sociales e implementar estrategias y alternativas de transformación (FCH, 2022). En relación con ello, en palabras de Bain “(...) los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. Esta es su descripción de lo que denominamos el Entorno del Aprendizaje Crítico y Natural” (Bain, 2012, p. 7).

4.1.3. Elecciones estudiantiles sobre el/la profesor/a más elegido/a en cada área disciplinar

La Tabla 9 muestra el modo en que se distribuyen, por frecuencia relativa porcentual, las ocurrencias (elecciones estudiantiles) en las categorías de estudio, considerando al/la profesor/a mayormente elegido/a en cada área disciplinar de la FCH - UNRC.

Este tercer análisis categorial, más específico, permite describir aspectos del desempeño docente, considerando al/la profesor/a que más elecciones tuvo por parte de los/as estudiantes en cada área de la FCH. Tal descripción se acompaña con algunas citas que reflejan opiniones de estudiantes sobre las categorías con mayor ocurrencia.

En términos generales se observa que, las categorías que todos/as los/as profesores/as más elegidos comparten y donde hay mayores porcentajes de elección por parte de los/as estudiantes son: ‘Explicaciones adecuadas’ y ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’. Además, la categoría ‘Generación de clases interesantes’ está presente, con porcentajes medios, en nueve profesores y ausente en un profesor. La categoría ‘Rasgos de

personalidad' está presente en nueve profesores, con porcentajes medios y bajos, y la categoría 'Manejo competente del conocimiento' está presente en ocho de los/as profesores/as más elegidos, aunque con bajos porcentajes -a excepción de un docente-. Por su parte, las categorías 'Promoción de pensamiento crítico' y 'Evaluación apropiada' son las que presentan menores ocurrencias en los/as profesores/as más elegidos, destacándose que en algunos/as docentes no hay ocurrencias por parte de los/as estudiantes en dichas categorías.

A continuación, se presenta una breve descripción y análisis categorial del/a profesor/a más elegido/a cada área disciplinar:

Área Ciencias Jurídicas

En este profesor, el mayor porcentaje de elección se encuentra en la categoría 'Explicaciones adecuadas' (50%), destacándose que explica muy bien y lo hace de modo coherente, además ayuda a entender y hace accesible el conocimiento. En segundo lugar, con iguales porcentajes de elección (25%) se encuentran la categoría 'Generación de buenos ambientes de aprendizaje' -es un docente que promueve la participación y hace preguntas a todos/as- y la categoría 'Generación de clases interesantes' -sus clases son interesantes y motiva a que no se pierda el interés-.

Se observa que las elecciones en este profesor son coincidentes con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores elegidos en el área disciplinar.

Una cita que refleja, en la opinión de un/a estudiante, la categoría 'Explicaciones adecuadas' es:

“Explica los contenidos de manera muy coherente y razonable ya que en el apunte estaba escrito más difícil. También genera un espacio de participación entre todos” (Estudiante de Área Cs. Jurídicas sobre profesor más elegido)

Área Ciencias Sociales

El profesor más elegido en Ciencias Sociales, presenta mayores porcentajes de elección en la categoría 'Explicaciones adecuadas' (45%) -explica muy bien, es claro, ordenado con las

clases y el material, sintetiza muy bien la información, hace que las clases sean fáciles de entender; también enseña hechos y procesos, y los ubica en espacio y tiempo-. En segundo lugar, los/as estudiantes eligen la categoría ‘Clases interesantes’ (27%) -sus clases son didácticas, genera interés y usa distintas estrategias o materiales, como son las guías de lectura y mapas, lo cual ayuda mucho a aprender-. Dichas categorías concentran el 72% de las elecciones y tal como se observa, son coincidentes con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores elegidos en el área disciplinar.

Un ejemplo que refleja la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ es:

“Explica muy bien los hechos y procesos, daba guías de estudio dejando claro lo importante de la unidad (además que no tenía material bibliográfico que repitiera 50 veces lo mismo) y estaba muy ordenado, dibujaba mapas y daba clase con ellos” (Estudiante de Área Cs. Sociales sobre profesor más elegido)

Área Comunicación Social

En este profesor, los mayores porcentajes de elección se encuentran en primer lugar en la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (28%) -sus clases son muy interesantes, incentiva o motiva a aprender y a disfrutar de la clase- y, en segundo lugar, en la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (27%) -explica muy bien, es claro, preciso, relaciona con la vida cotidiana, usa metáforas para objetivar el contenido disciplinar, lo que ayuda a recordar siempre-. Dichas categorías concentran el 55% de las elecciones, coinciden con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores elegidos en el área disciplinar.

En tercer lugar, en este profesor se destacan con igual porcentaje de elecciones (14%), las categorías ‘Promoción de pensamiento crítico’ y ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’; los/as estudiantes consideran que este profesor los ayuda a pensar, a examinar y fomenta la criticidad, es decir tener otra visión de la realidad; además, que en sus clases hay participación y buen ambiente. Se destaca en este docente la presencia de la categoría ‘Promoción de pensamiento crítico’.

Una opinión de un/a estudiante, sobre la categoría: ‘Generación de clases interesantes’ es:

“Sus clases son muy interesantes y él explica muy bien los contenidos; también genera un ambiente cómodo y cálido en el aula” (Estudiante de Área Comunicación Social sobre profesor más elegido)

Área Educación Física

El profesor mayormente elegido en Educación Física, presenta mayor porcentaje de elección en la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (36%) -promueve mucho la participación, construye un clima agradable y de confianza-. En segundo lugar, los/as estudiantes eligen la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (26%) -brinda buenas explicaciones, hace que los temas se entiendan de manera simple y genera que una materia ‘tediosa’ sea fácil de entender, también explica los contenidos a través de ejemplos y vincula sus explicaciones con aspectos de la carrera elegida, por ello las clases se vuelven más interactivas-. En tercer lugar, las elecciones refieren a la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (20%) -su materia se da de forma entretenida, las clases son didácticas, interesantes y participativas, haciendo que los contenidos no sean tan ‘pesados’; también este docente en sus clases genera interés por aprender-. Estas elecciones reúnen el 82% y son coincidentes con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores elegidos en el área disciplinar.

Un ejemplo que refleja la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ es:

“Facilita el aprendizaje y te da mucha confianza a la hora de participar. Genera un ambiente agradable y de confianza, su faceta personal es muy natural, accesible a los alumnos” (Estudiante de Área Educación Física sobre profesor más elegido)

Área Educación

La profesora mayormente elegida por los/as estudiantes en el área, presenta mayores porcentajes de elección en la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (37%) -es clara en su forma de explicar y armar el contenido, muy predispuesta a explicar las veces que sea necesario, aporta muchos ejemplos y relaciona con el futuro profesional-. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (24%) -genera interés por aprender y hace que las clases sean dinámicas, entretenidas e interesantes posibilitando construir interés por los

contenidos, la carrera y las incumbencias profesionales-. En tercer lugar, los/as estudiantes eligen la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (20%) - en sus clases se genera un lindo clima, de mucha participación, lo cual genera confianza para preguntar, opinar y debatir, posibilitando construir mayor interés-. Estas elecciones concentran el 81% y coinciden con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores elegidos en el área disciplinar.

Una cita que refleja la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ es:

“Es ordenada al presentar y dar los temas, genera confianza, y a la hora de explicar lo hace de manera ordenada, clara y dando muchos ejemplos. Además, da incentivo para asistir a sus clases porque transmite alegría” (Estudiante de Área Educación sobre profesora más elegida)

Área Enfermería

En esta profesora, el mayor porcentaje de elección se encuentra en la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (40%) -explica de manera muy clara el contenido, sabe explicar y hacer accesible el conocimiento gracias a su lenguaje comprensible; ejemplifica y relaciona con situaciones cotidianas-. En segundo lugar, los/as estudiantes eligen la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (23%) -sus clases son muy dinámicas, entretenidas, estimula la participación y logra captar la atención e incentivar el aprendizaje. En tercer lugar, se encuentra la categoría ‘Promoción de pensamiento crítico’ (15%) - hace pensar, y ayuda a razonar-. Estas elecciones reúnen el 78%, siendo las dos primeras coincidentes con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores elegidos en el área disciplinar. Asimismo, se destaca en esta docente la categoría ‘Promoción de pensamiento crítico’.

Una opinión que refleja la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ es:

“Explica de manera tal que todos entiendan, es recta y te ayuda a usar la razón” (Estudiante de Área Enfermería sobre profesora más elegida)

Área Filosofía

El docente más elegido en el área de Filosofía, tiene mayor porcentaje en la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (37%) -explica muy bien, es claro y los ayuda a entender los

materiales de estudio porque sabe simplificar el contenido disciplinar-. En segundo lugar, con iguales porcentajes de elecciones (25%) se encuentran las categorías ‘Manejo competente del conocimiento’ y ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’, valorando los/as estudiantes que este docente tiene amplio conocimiento en su campo disciplinar y les brinda confianza e incentiva a participar en las clases, quitando miedos o dudas sobre la carrera. Estas elecciones concentran el 87% y coinciden con los/as profesores elegidos en el área disciplinar.

Un ejemplo de la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ es:

“Utiliza un lenguaje técnico pero simple, incentiva a la participación constantemente por parte de los alumnos” (Estudiante de Área Filosofía sobre profesor más elegido)

Área Lenguas

La docente más elegida por los/as estudiantes en Lenguas presenta mayores porcentajes de elección en la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (36%) -es clara, da ejemplos precisos y fáciles de comprender, también brinda ayuda para aprender-. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Rasgos de personalidad’ (29%) -es dedicada, se preocupa por el aprendizaje de sus estudiantes, es optimista y reconoce los avances y esfuerzos-. En tercer lugar, eligen la categoría ‘Clases interesantes’ (21%) donde los/as estudiantes subrayan el uso de distintos recursos en clases, lo cual los motiva a aprender -power point, canciones, ejemplos-. Hasta aquí las categorías más elegidas reúnen en 86% de las ocurrencias; ‘Rasgos de personalidad’ y ‘Generación de clases interesantes’ son coincidentes con los/as profesores elegidos/as en el área disciplinar. Asimismo, se destaca en esta docente la categoría ‘Explicaciones adecuadas’.

Una cita que refleja la categoría con mayor ocurrencia es:

“Su forma de explicar es clara, da ejemplos claros y puntuales. La mayoría de sus clases son entretenidas y evita que el alumno pueda aburrirse. Utiliza power point, canciones, entre otros para dar sus clases” (Estudiante de Área Lenguas sobre profesora más elegida)

Área Letras

En este profesor, los mayores porcentajes de elección se encuentran en primer lugar en la categoría ‘Generación de Clases interesantes’ (31%) -en sus clases el profesor genera interés por aprender; sus clases, su personalidad y su entusiasmo son un estímulo maravilloso para la lectura, también sus clases son entretenidas, llenas de contenido y el material o las obras que leen son muy atrapantes-. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (25%), -explica las obras (materiales) de forma muy clara, las trabaja mucho en clase, realiza vínculos entre las obras y fomenta el debate en clase, lo cual promueve aprendizaje y comprensión. En tercer lugar, los/as estudiantes eligen la categoría ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’ (24%) -genera un clima de aula cómodo y cálido, promueve la participación y los debates; además brinda seguimiento y cercanía a sus estudiantes. Estas categorías reúnen el 80% de las elecciones y son coincidentes con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores elegidos en el área disciplinar. Se destaca en este profesor el alto porcentaje de elecciones en la categoría ‘Generación de Clases interesantes’.

Una opinión de un/a estudiante que refleja esta categoría es:

“Sus clases son sumamente interesantes, el material es atrapante y el profesor entabla una relación de confianza con los estudiantes. Da lugar a debates sobre el material que ayudan a entender el mismo” (Estudiante de Área Letras sobre profesor más elegido)

Área Trabajo Social

El profesor más elegido en el área Trabajo Social, presenta mayor porcentaje de ocurrencias en la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ (44%), -explica muy bien, sus clases están bien desarrolladas, son útiles y llenas de contenido; es claro, explica y reitera. En segundo lugar, eligen la categoría ‘Generación de clases interesantes’ (29%) - promueve interés por aprender y por la materia, sus clases son muy interesantes y dan ganas de asistir, de quedarse hasta el final; sabe captar la atención y mantener la concentración toda la hora. Estas elecciones concentran el 73% y son coincidentes con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores elegidos en el área disciplinar

Una cita que refleja la categoría ‘Explicaciones adecuadas’ es:

*“Yendo a sus clases sabía que entendía sus explicaciones e iba a poder entender los contenidos, además me interesaba escucharlo, podía prestarle atención”
(Estudiante de Área Trabajo Social sobre profesor más elegido)*

4.2. Discusión de resultados sobre la identificación de profesores/as relevantes de primer año, por parte de los/as estudiantes

Las categorías que se han trabajado hasta aquí, se presentan como indicativas de la manera en que los/as estudiantes describen y explicitan los rasgos de desempeño de los/as profesores/as que más les permite aprender, en el aula de primer año universitario.

Como se planteó en los aportes conceptuales de este trabajo, los/as profesores/as de primer año representan una referencia clave en el momento del ingreso a la nueva cultura educativa, y su desempeño ocupa un lugar de centralidad en la orientación de los aprendizajes (Bono, 2013; Ezcurra, 2010, 2011; Pierella, 2018; Sola 2008, 2023). Además, el modo en que los/as estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes, está relacionado con la incidencia motivacional que produce en ellos/as el desempeño de los/as profesores/as, a partir de las pautas de actuación que los/as docentes despliegan (Bono, 2013).

Atendiendo a la relevancia del estudio del desempeño docente en el aula, en relación a la presente investigación, los resultados obtenidos en las elecciones estudiantiles de todos/as los/as profesores/as en las diez áreas disciplinares, muestran algunas tendencias:

-Los aspectos del desempeño docente que los/as estudiantes valoran, porque les permite aprender, son consistentes con investigaciones en el tema. Como puede advertirse en los datos, los/as estudiantes al elegir a profesores/as de primer año que recomendarían a otros/as compañeros/as para asistir a sus clases, lo hacen principalmente explicitando tres aspectos: ‘Explicaciones adecuadas’, ‘Generación de clases interesantes’ y ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’.

-Coinciden los datos anteriores con los resultados obtenidos del análisis de las elecciones estudiantiles de todos/as los/as profesores/as elegidos en cada área disciplinar, que también son consistentes con los componentes explicitados por distintas investigaciones como descriptores del buen desempeño docente (Bain, 2007; 2012). Además, en el caso de las

elecciones estudiantiles del/la profesor/a mayormente elegido/a en cada área disciplinar, en términos generales, las categorías con más elecciones son coexistentes con el grupo total (N= 377) y con los/as profesores/as elegidos en el área.

-Se observan regularidades en los datos que informan sobre algunos rasgos de desempeño de los/as profesores/as que favorece en los/as estudiantes la construcción de aprendizajes. Coincidentemente con lo que señalan los constructos teóricos, la claridad en las explicaciones, la construcción de clases dinámicas -que generen interés por aprender- y los buenos ambientes de aprendizaje en lo vincular -relacional entre profesores/as y estudiantes, son elementos centrales del desempeño docente que promueven aprendizajes significativos en los/as estudiantes (Alonso Martín, 2019; Aguirre y Porta, 2013; Bain, 2007, 2012; Bono, 2013; Chiecher et al., 2021; Loureiro et al. 2016; Merellano et al., 2016; Rigo, 2022).

-Asimismo, en algunos/as docentes se destaca la presencia de elecciones estudiantiles que valoran como rasgos de desempeño que les permiten aprender, aspectos ligados a las categorías ‘Promoción de pensamiento crítico’ (en el caso de docentes del área de Ciencias Jurídicas y del docente más elegido en Comunicación Social y en Enfermería), ‘Rasgos de personalidad’ (en el caso de docentes del área de Educación y de Lenguas) y ‘Manejo competente del conocimiento’ (en el caso de docentes del área de Filosofía y del docente más elegido en la misma). Estos rasgos más particulares podrían estar brindando información específica relacionada con aspectos personales del ser docente y/o profesionales del área disciplinar donde se desenvuelven. En este sentido, Walker (2017) señala que las prácticas de enseñanza adquieren particulares configuraciones según los campos disciplinares y las herramientas metodológicas de que se dispone para llevarlas adelante. Se trata igualmente de reconocer el carácter situado de esta investigación y que el desempeño docente, como toda acción humana, se conforma, por una parte, a partir de las creencias, conocimientos y valores que resultan de la elaboración cognitiva de la propia experiencia y, por otra parte, se constituye en el marco de un momento y una historia social particular (Bruner, 1997).

En línea con lo anterior, a continuación, se profundizan las características de los desempeños docentes estudiados, siguiendo el objetivo de comparar los rasgos identificados por los/as estudiantes con el modelo de Bain (2007) sobre los/as mejores profesores/as

universitarios/as. A su vez se recuperan aportes teóricos e investigaciones más recientes sobre la docencia universitaria:

-Según Bain (2007) los/as ‘buenos/as profesores’ poseen amplio *dominio disciplinar*, saben cómo *brindar explicaciones claras* y precisas sobre los contenidos de su campo, ofreciendo distintas explicaciones, a un ritmo que resulte posible seguir, en lenguaje accesible, sencillo y coloquial, lo cual conforma una de sus tareas centrales en la función docente. Otros autores también refieren a estos aspectos al resaltar que la competencia sobre la disciplina y la buena comunicación, es decir, cuanto conoce el/la docente los temas de su materia y la claridad para transmitir ese conocimiento, es apreciado por los/as estudiantes porque favorece la construcción de significados (Chiecher et al., 2021). Tal aspecto referido a la explicación, como se ha señalado, es ampliamente valorado por los/as estudiantes en esta investigación, refiriendo, por ejemplo, que prefieren docentes que ‘explican muy bien’, ‘sus clases están bien desarrolladas, son útiles y llenas de contenido’; ‘reiteran y saben explicar’, ‘son claros/as, ordenados/as, precisos/as y tienen facilidad para transmitir los contenidos’. En este sentido, se aprecia que los/as docentes estimulen, a partir de sus saberes, la construcción y comprensión de conocimientos, en lugar de la transmisión o reproducción de contenidos. Clark (1983 como se citó en Walker, 2017) afirma que la materia del conocimiento es el centro de los propósitos y la esencia del sistema de educación superior, es decir que es a partir del conocimiento que se estructuran las dinámicas institucionales y las prácticas académicas, y son los/as docentes quienes ofrecen diversos modos para transmitirlo, descubrirlo, construirlo, conservarlo o aplicarlo. El dominio del contenido de enseñanza es reconocido como una característica pedagógica fundamental debido a que genera seguridad y confianza en los/as estudiantes para enfrentarse positivamente al aprendizaje, y se fortalece así la relación entre profesor/a y estudiante (Merellano et al., 2016).

-Asociado a lo anterior, algunos/as docentes estimulan más que otros/as a sus estudiantes a posicionarse desde un enfoque de *aprendizaje profundo* y además, buscan intencionalmente lograr este tipo de resultado de aprendizaje en sus estudiantes (Bain, 2012), cuestión que también es altamente valorada por los/as estudiantes de esta investigación y expresada en sus opiniones al referir explícitamente al tipo de explicación que promueven y las construcciones que éstas habilitan, lo cual lo hacen, por ejemplo ‘de forma muy clara y trabajada mucho en

clase, con vínculos entre las obras y a partir del debate en clase'. Otras opiniones también reflejan que a partir de la explicación los/as docentes se muestran 'muy predispuestos/as a explicar las veces que sea necesario, aportando ejemplos y relacionando con el futuro profesional y con situaciones cotidianas'. Siguiendo a Chiecher (et al., 2021), los/as docentes 'con magia' guían sus decisiones basados/as en cómo aprenden sus estudiantes, atendiendo a sus ideas y experiencias previas, brindando especial atención al desarrollo de actividades de aprendizaje que estimulen la construcción de conocimientos. Este rasgo de la promoción de la comprensión se asocia con la noción de aprendizaje significativo, ya que: "Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas" (Díaz Barriga, 2003, p. 4).

-Otro rasgo de los/as 'buenos/as profesores/as' es promover la participación, generar confianza (con amabilidad y empatía), brindar ayuda y crear entornos que permitan sostener el interés por aprender (Bain, 2007). En este sentido, el *buen clima áulico y las clases interesantes* están relacionados con los modos en que los/as profesores/as tratan a sus estudiantes, los elementos pedagógicos y curriculares presentes en las clases y como gestionan el entorno de aprendizaje y clima emocional – interaccional (Evans, et al. 2009, como se citó en Rigo, 2021). Específicamente, desarrollar clases interesantes, captar y mantener la atención de sus estudiantes, ya sea planteando preguntas, realizando alguna acción o dando información sugerente es una pauta que caracterizan a las prácticas de enseñanza que ayudan a construir y profundizar conocimiento (Maggio, 2012). En palabras de Bain (2012):

(...) para llegar a los estudiantes educativamente, los mejores profesores —y ésta puede ser su habilidad más recóndita— hallan los modos de conectar sus propias preocupaciones e intereses disciplinares con los de sus estudiantes. Ese don natural especial (...) elaborar preguntas de modo tal que no sólo cautivaran la imaginación de los estudiantes, sino que también desafiaron algunos de sus paradigmas más preciados (...). (p. 71)

Siguiendo con el rasgo de proponer *clases interesantes*, se observa en los datos que ello es muy valorado por los/as estudiantes, al referir que prefieren profesores/as que 'brindan clases

dinámicas, entretenidas, creativas’, ‘donde se utilicen variedad de recursos, tareas y donde se promueve interés por aprender y por la materia’, ‘porque ello da ganas de asistir’. Los/as ‘buenos/as profesores/as’ proponen a sus estudiantes enfrentarse a problemas propios de su futura comunidad de práctica; tareas auténticas que plantean desafíos cognitivos, repensar supuestos y examinarlos. En palabras de Bain:

(...) los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. Esta es su descripción de lo que denominamos el Entorno del Aprendizaje Crítico y Natural. (2012, p. 7)

En relación al *clima de aula*, se conoce desde los marcos conceptuales que, el modo en que los/as docentes tratan a sus estudiantes, la relación de confianza y respeto que establezcan con ellos/as, los intercambios que se fomenten, y las percepciones de los/as estudiantes durante las clases, son variables que inciden en el desarrollo de un ambiente de calidad, lo cual se relaciona de manera significativa con el logro de progresos académicos y afectivos de los estudiantes (Bain, 2007; Galini y Efthymia, 2009, como se citó en Rigo, 2021). Tales aspectos del clima de confianza y participación son muy valorados en los/as estudiantes de esta investigación, señalando entre sus opiniones que prefieren docentes que, por ejemplo, ‘promueven la participación’, ‘construyen un clima agradable y de confianza brindando ayuda’; ‘alientan a sus estudiantes y entablan buena relación con ellos’. Esta relación de empatía que los/as profesores mantienen con sus estudiantes, describe un clima áulico sostenido desde la vinculación, la comprensión y la escucha. La buena enseñanza es considerada por Bain (2007), como aquella que refleja una influencia positiva y duradera, tanto en el desarrollo intelectual de los/as estudiantes, como en lo personal y moral, es decir, en sus formas de pensar, sentir y actuar.

Las proposiciones previas y las elecciones en los rasgos de desempeño de los/as profesores/as permite advertir que se valoran desempeños pedagógicos que habilitan la construcción de significados de los contenidos a aprender, desde explicaciones, estrategias, recursos, participaciones e interacciones que proporcionen sentido y reflexión a la formación.

Como se ha mencionado, la acción pedagógica en el aula cumple un rol importante en el sostenimiento y progreso, o estancamiento y retroceso de las trayectorias educativas de los/as

estudiantes de primer año, por ello la permanencia en el nivel debe comprender la presencia de estrategias de enseñanza constructivas, no excluyentes, así como la acción conjunta de políticas públicas a nivel del Estado y a nivel institucional (Biber, 2023). Acompañar la diversidad de trayectorias estudiantiles, además, desafía las maneras de enseñar y despierta un alerta respecto a cómo posicionarse atendiendo al reconocimiento del ‘otro’ (Campanella y Ortíz, 2023).

4.3. Análisis y resultados del cuestionario CUDEPA sobre valoraciones estudiantiles del interés por aprender en distintos contextos

El cuestionario CUDEPA (Anexo II), está orientado a conocer qué valoraciones realizan los/as estudiantes universitarios/as sobre las pautas de actuación docente que promueven su interés por aprender y la construcción de aprendizajes académicos, y cómo se configuran diferentes contextos de aprendizaje en el aula a partir de dichas valoraciones (Bono, 2013).

Como se explicitó en el capítulo metodológico, el cuestionario está basado en el modelo de contextos de aprendizajes en el aula presentado por McLean (2003). En él se considera que hay elementos en las acciones de los/as profesores/as, que permiten crear cuatro tipos de contextos de aprendizaje con sus respectivos engranajes motivacionales: 1. Clases motivantes; 2. Clases desprotegidas; 3. Clases destructivas; y 4. Clases poco demandantes.

El *Contexto de Clases Motivantes* se identifica por presentar una adecuada relación entre profesores/as y estudiantes. El aprendizaje aquí es creativo y fluido.

El *Contexto de Clases Desprotegidas* se caracteriza por poseer una estructura de trabajo arbitraria, de artificialidad y baja expectativa. El aprendizaje está centrado en los contenidos disciplinares.

El *Contexto de Clases Destructivas* se especifica por presentar un clima competitivo, autoritario y de gran incertidumbre, donde el lugar de poder lo tiene quien posee el conocimiento. No hay objetivos claros para el aprendizaje, sino amenazas.

Por último, en el *Contexto de Clases poco Demandantes* el clima de trabajo es sobreprotector y permisivo. El aprendizaje es de baja expectativa ya que se ofrece un currículo de baja demanda, con tareas poco desafiantes.

Asimismo, en cada contexto de aprendizaje se especifican dimensiones y subdimensiones a partir de distintos componentes curriculares. Estas refieren a: 1. Dimensión presentación de Objetivos en la clase; 2. Dimensión presentación y desarrollo de Tareas en la clase; 3. Dimensión Contenidos trabajados en clase; 4. Dimensión modos de Evaluación en la clase y 5. Dimensión La relación educativa – afectiva docente – alumno durante la clase.

Se administró el cuestionario CUDEPA a estudiantes universitarios/as que ya han transitado por toda la experiencia de primer año universitario, con el propósito de conocer sus valoraciones respecto de qué aspectos del desempeño de sus profesores/as consideran importantes para aprender y desarrollar interés por aprender en el primer año universitario.

El trabajo se realizó con todos/as los/as estudiantes de las distintas áreas disciplinares de la FCH - UNRC que concurrieron a clases el día de la administración. El total fue de N= 173.

Una vez administrado el cuestionario, se procedió a realizar los análisis que se detallan a continuación.

Para responder al objetivo específico de identificar y analizar los rasgos del desempeño de los/as profesores/as que promueven y obstaculizan los aprendizajes y el interés por aprender, desde la perspectiva de los/as estudiantes, se utilizaron procedimientos de estadística descriptiva, a partir de un primer análisis univariado de las respuestas al cuestionario. Más precisamente, el cálculo de frecuencias por ítems del cuestionario brinda información acerca de cuáles son las pautas de actuación docente en el aula que les suscitan el interés por aprender, aquellas que les son indiferentes, las que no les generan interés y las que se lo quitan.

Las puntuaciones en la escala Likert corresponden a los siguientes valores: 5: mucho interés, 4: bastante interés; 3: te da lo mismo; 2: nada de interés; 1: te quita interés.

Se obtuvo información sobre el modo en que se distribuyen las valoraciones de quienes ya han transitado por toda la experiencia de primer año universitario, de las distintas áreas disciplinares de la FCH - UNRC, en cada uno de los 80 ítems que contienen las diferentes dimensiones y subdimensiones que conforman el instrumento, para cada uno de los cuatro contextos de aprendizaje teóricos considerados.

A partir de este análisis se pudieron conocer los rasgos de desempeño docente que se identifican como muy relevantes (por encima del 50%) en las valoraciones de los/as estudiantes porque los/as ayudan a aprender mejor (esto es, genera mucho interés o bastante interés) o porque, de modo contrario, no son significativas para ellos/as en cuanto a la promoción de aprendizajes e interés por aprender en el primer año universitario (esto es, genera nada de interés o quita interés).

A continuación, se presentan los resultados y análisis de cada uno de los contextos de aprendizaje, según las cinco dimensiones que mide el cuestionario, con sus respectivas sub-dimensiones. Hacia el final se presenta la discusión de los resultados.

Las Tablas que siguen reflejan los porcentajes distribuidos para cada contexto de aprendizaje, considerando todos/as los/as estudiantes que participaron de la administración.

Tabla 10. Elecciones estudiantiles sobre pautas docentes para contextos motivantes

Pautas docentes para Contextos Motivantes																				
Dimensión		Subdimensión																		
Presentación de objetivos en la clase	1.1 Nivel de explicitación					1.2 Claridad					1.3 Tipos de metas					1.4. Relevancia				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	40,5	41,6	13,9	2,3	1,7	60,1	30,1	5,2	2,3	2,3	48,6	38,7	10,4	1,7	0,6	44,5	38,2	16,2	0,6	0,6
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Presentación y Desarrollo de las Tareas en la clase	2.1 Organización de la tarea					2.2 Tipo de tareas					2.3 Gestión de la tarea					2.4 Grado de novedad				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	41	44	11,6	2,3	0,6	54,3	34,7	9,2	0,6	1,2	65,3	27,2	6,4	0,6	0,6	65,3	32,9	1,2	0	0,6
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Contenidos trabajados en clase	3.1 Utilidad del contenido					3.2 Organización del contenido					3.3 Comprensión del contenido					3.4 Tipo de contenido				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	71,7	26	1,7	0	0,6	72,8	22,5	4,6	0	0	69,9	19,1	5,8	2,3	2,9	68,2	26,6	5,2	0	0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Modos de Evaluación en la clase	4.1 Criterios					4.2 Objetivos					4.3 Complejidad disciplinar					4.4 Enfoques asumidos				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	46,2	39,9	10,4	2,3	1,2	47,4	40,5	10,4	1,2	0,6	20,8	37	24,9	7,5	9,8	53,8	34,7	9,2	1,7	0,6
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Relación educativa-afectiva docente-alumno	5.1 Actitud del profesor					5.2 Tipo de comunicación					5.3 Características de la relación					5.4 Esfuerzo y progreso de alumnos				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	64,2	28,3	5,2	1,7	0,6	75,1	20,2	4	0,6	0	72,3	23,7	4	0	0	61,3	27,2	10,4	1,2	0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Nota: Las puntuaciones corresponden a los siguientes valores: 5: mucho interés, 4: bastante interés; 3: te da lo mismo; 2: nada de interés; 1: te quita interés.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Elecciones estudiantiles sobre pautas docentes para contextos desprotegidos

Pautas docentes para Contextos Desprotegidos																				
Dimensión		Subdimensión																		
Presentación de objetivos en la clase	1.1 Nivel de explicitación					1.2 Claridad					1.3 Tipos de metas					1.4. Relevancia				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	6,4	12,1	21,4	24,9	35,3	0,6	1,2	8,1	41	49,1	6,9	17,3	38,7	21,4	15,6	12,7	20,8	37	16,8	12,7
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Presentación y Desarrollo de las Tareas en la clase	2.1 Organización de la tarea					2.2 Tipo de tareas					2.3 Gestión de la tarea					2.4 Grado de novedad				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	3,5	16,2	23,1	24,9	32,4	11	30,6	43,4	9,8	5,2	1,2	3,5	9,8	27,7	57,8	45,7	37,6	12,7	2,9	1,2
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Contenidos trabajados en clase	3.1 Utilidad del contenido					3.2 Organización del contenido					3.3 Comprensión del contenido					3.4 Tipo de contenido				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	6,4	2,9	13,3	30,1	47,4	4	3,5	32,4	31,8	28,3	6,9	52	26	7,5	7,5	25,4	37,6	24,3	6,9	5,8
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Modos de Evaluación en la clase	4.1 Criterios					4.2 Objetivos					4.3 Complejidad disciplinar					4.4 Enfoques asumidos				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	2,9	2,3	12,7	35,8	46,2	4	2,3	6,9	21,4	65,3	2,3	9,8	7,5	34,7	45,7	10,4	37	30,1	11,6	11
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Relación educativa-afectiva docente-alumno	5.1 Actitud del profesor					5.2 Tipo de comunicación					5.3 Características de la relación					5.4 Esfuerzo y progreso de alumnos				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	5,2	5,8	21,4	31,2	36,4	0	2,3	12,1	34,1	51,4	6,4	13,9	27,2	23,7	28,9	4,6	6,4	8,7	25,4	54,9
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Nota: Las puntuaciones corresponden a los siguientes valores: 5: mucho interés, 4: bastante interés; 3: te da lo mismo; 2: nada de interés; 1: te quita interés.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Elecciones estudiantiles sobre pautas docentes para contextos destructivos

Pautas docentes para Contextos Destructivos																				
Dimensión		Subdimensión																		
Presentación de objetivos en la clase	1.1 Nivel de explicitación					1.2 Claridad					1.3 Tipos de metas					1.4. Relevancia				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	5,2	17,9	25,4	22,5	28,9	9,8	22	22	24,3	22	3,5	6,9	39,3	27,7	22,5	7,5	22	43,9	15,6	11
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Presentación y Desarrollo de las Tareas en la clase	2.1 Organización de la tarea					2.2 Tipo de tareas					2.3 Gestión de la tarea					2.4 Grado de novedad				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	15,	31,2	32,4	13,3	7,5	4	12,1	12,1	23,7	48	12,7	27,2	28,9	14,5	16,8	4,6	10,4	55,5	16,8	12,7
	6%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Contenidos trabajados en clase	3.1 Utilidad del contenido					3.2 Organización del contenido					3.3 Comprensión del contenido					3.4 Tipo de contenido				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	4	8,7	24,9	24,3	38,8	1,2	11	34,1	29,5	23,7	5,8	9,2	16,8	28,3	39,9	7,5	5,8	30,1	27,2	29,5
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Modos de Evaluación en la clase	4.1 Criterios					4.2 Objetivos					4.3 Complejidad disciplinar					4.4 Enfoques asumidos				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	15	26	20,8	13,3	24,9	2,3	9,8	30,1	25,4	32,4	2,9	5,2	19,7	24,9	47,4	9,8	23,1	33,5	17,9	15,6
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Relación educativa-afectiva docente-alumno	5.1 Actitud del profesor					5.2 Tipo de comunicación					5.3 Características de la relación					5.4 Esfuerzo y progreso de alumnos				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	4	4	10,4	20,2	61,3	6,9	11,6	23,7	31,8	26	4	5,2	22,5	34,7	33,5	1,7	12,7	30,6	28,3	26,6
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Nota: Las puntuaciones corresponden a los siguientes valores: 5: mucho interés, 4: bastante interés; 3: te da lo mismo; 2: nada de interés; 1: te quita interés.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Elecciones estudiantiles sobre pautas docentes para contextos de baja demanda

Pautas docentes para Contextos de Baja Demanda																				
Dimensión		Subdimensión																		
Presentación de objetivos en la clase	1.1 Nivel de explicitación					1.2 Claridad					1.3 Tipos de metas					1.4. Relevancia				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	2,3	4	21,4	33,5	38,7	4,6	4	7,5	29,5	54,3	15	28,3	37,6	12,1	6,9	1,2	5,2	19,1	25,4	49,1
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Presentación y Desarrollo de las Tareas en la clase	2.1 Organización de la tarea					2.2 Tipo de tareas					2.3 Gestión de la tarea					2.4 Grado de novedad				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	0,6	3,5	8,7	33,5	53,8	11,6	34,7	41	9,8	2,9	2,3	6,4	24,9	30,1	36,4	0	2,9	18,5	45,7	32,9
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Contenidos trabajados en clase	3.1 Utilidad del contenido					3.2 Organización del contenido					3.3 Comprensión del contenido					3.4 Tipo de contenido				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	3,5	5,8	11,6	35,3	43,9	1,2	2,3	8,1	31,2	57,2	12,7	32,4	32,9	13,9	8,1	0	3,5	31,8	34,1	30,6
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Modos de Evaluación en la clase	4.1 Criterios					4.2 Objetivos					4.3 Complejidad disciplinar					4.4 Enfoques asumidos				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	2,9	3,5	17,3	28,9	47,4	3,5	6,9	42,2	22,5	24,9	5,8	10,4	45,7	20,8	17,3	3,5	1,2	13,9	31,2	50,3
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Relación educativa-afectiva docente-alumno	5.1 Actitud del profesor					5.2 Tipo de comunicación					5.3 Características de la relación					5.4 Esfuerzo y progreso de alumnos				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	5,8	22	42,8	17,9	11,6	27,2	32,9	23,7	8,7	7,5	22,5	35,3	32,4	3,5	6,4	37%	30,1	19,7	7,5	5,8
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Nota: Las puntuaciones corresponden a los siguientes valores: 5: mucho interés, 4: bastante interés; 3: te da lo mismo; 2: nada de interés; 1: te quita interés.

Fuente: elaboración propia.

4.3.1. Contexto Motivante

La Tabla 10 muestra los valores obtenidos en las elecciones estudiantiles sobre pautas de actuación docente de contextos motivantes, para las cinco dimensiones de estudio, con sus respectivas sub-dimensiones. Se resaltan en ella los valores más significativos en las elecciones de los/as estudiantes (por encima del 50%).

En relación a este contexto particular, se observa con gran contundencia que los/as estudiantes valoran significativamente (en general por encima del 80%) las acciones docentes aquí presentes, ya que consideran que les generan mucho o bastante interés por aprender, y por lo tanto se infiere que las significan como muy importantes en la construcción de aprendizajes en primer año de la universidad.

Primera dimensión de estudio: Presentación de objetivos en la clase

Al interior de esta primera dimensión, la primera sub-dimensión denominada ‘nivel de explicitación’, cuya pauta de actuación docente es la explicitación verbal de los objetivos de la clase, es elegida con mucho o bastante interés por el 82,1% de los/as estudiantes. La segunda sub-dimensión denominada ‘claridad’, referida a la presentación con claridad de los objetivos, es elegida por el 90,2% de los/as estudiantes como una actuación docente que les genera mucho o bastante interés. La tercera sub-dimensión ‘tipos de metas’, que atiende concretamente a cuando los/as profesores/as presentan los objetivos de las clases preocupados por los aprendizajes de los/as estudiantes, es valorada con mucho o bastante interés, en un 87,3%. Por último, la sub-dimensión ‘relevancia’, referida en este contexto a la relevancia de los objetivos de las clases, es valorada por los/as estudiantes con mucho o bastante interés, en un 82,7%.

Segunda dimensión de estudio: Presentación y desarrollo de las Tareas en la clase

Al interior, la primera sub-dimensión denominada ‘Organización de la tarea’, referida en este contexto a cuando los/as profesores/as presentan las tareas de clase de manera organizada y flexible en función de los aprendizajes, es elegida por los/as estudiantes con mucho o bastante

interés en un 85%. La segunda sub-dimensión ‘Tipos de tarea’, que atiende concretamente a que las tareas en clase se desarrollen en interacción entre estudiantes y profesores, es elegida por los/as estudiantes con mucho o bastante interés en un (89%). La tercera sub-dimensión denominada ‘Gestión de la tarea’, referida a cuando los/as profesores/as apoyan y ayudan a sus estudiantes a realizar las tareas, es valorada con mucho o bastante interés en un 92,5%. Por último, la sub-dimensión ‘Grado de novedad’, referida en este contexto a cuando los/as profesores/as presentan tareas que siempre tienen algo novedoso, es altamente valorada por los/as estudiantes con mucho o bastante interés en un 98,2%.

Tercera dimensión de estudio: *Contenidos trabajados en clase*

Al interior de ella, la primera sub-dimensión denominada ‘Utilidad del contenido’, referida en este contexto a cuando el/la profesor/a muestra la utilidad y aplicación que tienen los contenidos que enseña, es altamente valorada por los/as estudiantes con mucho o bastante interés en un 97,7%. La segunda sub-dimensión ‘Organización del contenido’, cuya de pauta de actuación refiere a cuando los/as profesores/as presentan los contenidos muy bien organizados, es elegida con mucho o bastante interés por el 95,3% de los/as estudiantes. La tercera sub-dimensión denominada ‘Comprensión del contenido’, que atiende concretamente a cuando los/as profesores/as se preocupan en clase por hacer que los contenidos se entiendan, es valorada con mucho y bastante interés en un 89%. Por último, la sub-dimensión ‘Tipos de contenidos’ referida en este contexto a cuando los/as profesores/as se preocupan por enseñar los contenidos y las maneras en que se pueden aprender mejor, es altamente valorada por los/as estudiantes con mucho y bastante interés en un 94,8%.

Cuarta dimensión de estudio: *Modos de Evaluación en la clase*

Al interior de esta dimensión, la primera sub-dimensión denominada ‘tipo de evaluación según criterio’, que en este contexto refiere a cuando los/as profesores/as explican a sus alumnos los criterios y formas en que les tomarán los exámenes, es elegida por los/as estudiantes con mucho o bastante interés en un 86%. La segunda sub-dimensión ‘tipo de evaluación según objetivo’, cuya pauta de actuación docente en este contexto es que para

los/as profesores/as los exámenes son una instancia de aprendizaje, es valorada por los/as estudiantes en un el 88% con mucho o bastante interés. La tercera sub-dimensión ‘Tipo de evaluación según complejidad disciplinar’, referida a cuando los/as profesores/as toman exámenes que nunca son más complicados que lo desarrollado en clases, es elegida por los/as estudiantes con mucho o bastante interés en un 57,8%. Por último, la sub-dimensión ‘Enfoques asumidos’ que en este contexto refiere que los/as profesores/as elaboran exámenes para conocer qué es lo que los/as estudiantes han aprendido, es valorada con mucho y bastante interés por un 88,5% de los estudiantes.

Quinta dimensión de estudio: *Relación educativa-afectiva docente-alumno durante la clase,*

Al interior, la primera sub-dimensión denominada ‘Actitud del profesor’, referida en este contexto a los desempeños docentes que siempre escuchan las preguntas o sugerencias de sus estudiantes, es valorada por los/as estudiantes con mucho o bastante interés en un 92,5%. La segunda sub-dimensión ‘Tipo de comunicación’ referida a la generación de un ambiente de confianza para trabajar en las clases, es elegida por parte de los/as estudiantes con mucho o bastante interés en un 95,3%. La tercera sub-dimensión denominada ‘Características de la relación’, que atiende concretamente a cuando los/as profesores/as alientan a sus estudiantes a comprender y aprender, es altamente valorada con mucho y bastante interés en un 96%. Por último, la sub-dimensión ‘Reconocimiento por parte del profesor del progreso y esfuerzo de los alumnos’, que hace referencia a cuando los/as profesores/as reconocen el progreso y esfuerzo de sus estudiantes, es elegida con mucho y bastante interés por los/as estudiantes en un 88,5%.

En síntesis, como puede apreciarse en los datos, las pautas de actuación docente de este contexto de clases motivantes, son altamente valoradas por los/as estudiantes de modo positivo (mucho o bastante interés para aprender) en lo referido a:

- Explicitación verbal de los objetivos, claridad en su presentación, cuando éstos están centrados en el aprendizaje y no en la enseñanza, y cuando reflejan la relevancia de la asignatura.

- Presentación de las tareas de clase de modo organizado y flexible en función de los aprendizajes, que las mismas sean novedosas, trabajadas de manera colaborativa entre profesores/as y estudiantes y donde los/as profesores/as alienten su realización.
- Presentación organizada de los contenidos, desde su utilidad y aplicación. Enseñanza de contenidos tanto conceptuales como procedimentales y preocupación por parte de los/as profesores/as por hacer que los contenidos que dan en clase se entiendan.
- Explicitación de los criterios y formas de evaluación, con complejidad creciente y en función del aprendizaje, utilizadas por el/la profesor/a para conocer lo que se ha aprendido durante las clases.
- Proximidad por parte de los/as profesores/as y generación de un ambiente de confianza para trabajar en las clases.

4.3.2. Contexto Desprotegido

La Tabla 11 muestra los valores obtenidos en las elecciones estudiantiles sobre las pautas de actuación docente de contextos desprotegidos, para las cinco dimensiones de estudio, con sus respectivas sub-dimensiones. Se resaltan los valores más significativos en las valoraciones de los/as estudiantes (por encima del 50%).

En relación a este contexto particular, se observa una alta presencia de elecciones por parte de los/as estudiantes de pautas de actuación docente que no les genera o les quita interés por aprender. Además, en algunas pocas subdimensiones (1.3; 1.4; 2.2; 3.4 y 4.4 referidas a ‘tipos de metas’, ‘relevancia de objetivos en la clase’, ‘tipos de tareas’, ‘tipo de contenido’ y ‘enfoques asumidos en evaluación’ respectivamente) se advierte que un porcentaje significativo de estudiantes valoran de modo indiferente o ‘da lo mismo’ algunas acciones docentes en el aula, esto quiere decir que dichas pautas de desempeño docente no afectan en términos positivos y/o negativos sus aprendizajes.

Primera dimensión de estudio: *Presentación de objetivos en la clase*

Al interior de esta primera dimensión, la primera sub-dimensión denominada ‘Nivel de explicitación’ referida a la acción docente que no anticipa los objetivos de su asignatura es valorada por el 60,2% como una pauta que no genera interés o quita interés por aprender. La

segunda sub-dimensión, denominada ‘Claridad’, que en este contexto remite a que los/as profesores/as presentan los objetivos de las clases de manera confusa, el 90,1% de los/as estudiantes valoran que les quita o no genera interés por aprender. En la tercera sub-dimensión ‘Tipos de metas’, esto es, cuando los/as profesores/as presentan los objetivos como una manera de controlar la clase, se observa que al 38,7% de los/as estudiantes considera que ‘les da lo mismo’, mientras que un porcentaje cercano, el 37% no les genera o les quita interés esta pauta de actuación docente⁵. Por último, la sub-dimensión ‘Relevancia’, que en este contexto refiere a que los/as profesores dan importancia a los objetivos porque sirven para controlar lo que los/as estudiantes hacen, presenta variabilidad en las elecciones por parte de los/as estudiantes, ya que el 37% valoran que les ‘da lo mismo’, el 33,5% les genera bastante o mucho interés y el 29,5% nada o quita interés⁶.

Segunda dimensión de estudio: *Presentación y Desarrollo de las Tareas en la clase,*

Al interior de ella, la primera sub-dimensión denominada ‘Organización de la tarea’, referida en este contexto a la acción docente de organizar las tareas de manera rígida, es elegida por los/as estudiantes con nada o quita interés en un 57,3%. En la segunda sub-dimensión ‘Tipos de tarea’, esto es cuando los/as docentes presentan tareas para que sean resueltas de manera individual, se observa que al 43,4% de los/as estudiantes considera que ‘les da lo mismo’, mientras que un porcentaje cercano, el 41,6% les genera mucho o bastante interés esta pauta de actuación docente. En la tercera sub-dimensión denominada ‘Gestión de la tarea’, referida a cuando sus profesores/as controlan las tareas esperando que los resultados sean únicamente como ellos/as quieren, es elegida con nada de interés o quita interés en un 85,5%. Por último, la sub-dimensión ‘Grado de novedad’ que atiende a cuando el desempeño de los/as profesores/as consiste en presentar tareas con algo nuevo y algo de lo que ya se conoce, es valorada por los/as estudiantes con mucho o bastante interés en un 83,3%.

⁵ Se aclara que, al igual que en otras subdimensiones subsiguientes, si bien los valores analizados no superan el 50% de las elecciones estudiantiles, son los porcentajes mayoritarios en comparación con otros rangos de valor, y por lo tanto se toman como los más significativos.

⁶ Se advierte en este caso, como en otros subsiguientes, que los valores no superan el 50% de las elecciones, pero son cercanos entre sí y por lo tanto se toman ambos como los más significativos.

Tercera dimensión de estudio: *Contenidos trabajados en clase*

En su interior, la primera sub-dimensión denominada ‘Utilidad del contenido’, referida concretamente a la acción docente que no ayuda a ver la aplicabilidad de los contenidos, es elegida por los/as estudiantes con nada de interés o quita interés en un 77,5%. En la segunda sub-dimensión ‘Organización del contenido’, esto es, cuando los/as profesores/as presentan los contenidos de manera muy rígida, es valorada por los/as estudiantes con nada de interés o quita interés en un 60,1%. En la tercera sub-dimensión denominada ‘Comprensión del contenido’, referida en este contexto a cuando sus profesores/as les presentan contenidos que son de dificultad intermedia, es elegida con mucho o bastante interés en un 58,9%. Por último, la sub-dimensión ‘Tipos de contenidos’ referida a cuando los/as profesores/as al enseñar los contenidos controlan lo que sus alumnos/as hacen, es elegida con mucho o bastante interés por los/as estudiantes en un 63%.

Cuarta dimensión de estudio: *Modos de Evaluación en la clase*

Al interior de ella, la primera sub-dimensión denominada ‘Criterios de evaluación’ referida concretamente a la acción docente que no explicita los criterios de evaluación, es elegida con nada de interés o quita interés en un 82%. En la segunda sub-dimensión ‘Tipo de evaluación según objetivo’, esto es cuando los/as docentes toman exámenes que provocan inseguridad, es altamente elegida con nada de interés o quita interés en un 86,7%. En la tercera sub-dimensión denominada ‘Tipo de evaluación según complejidad disciplinar’, referida a cuando los/as profesores/as toman exámenes muy complejos y arbitrarios, es valorada con nada de interés o quita interés en un 80,4%. Por último, en la sub-dimensión ‘Enfoques asumidos’, que atiende en este contexto a cuando los/as profesores/as elaboran exámenes para controlar el rendimiento, se observa que al 47,4% (valor muy cercano al 50%) les genera mucho o bastante interés, mientras que el 30,1% de los/as estudiantes considera que ‘les da lo mismo’, esta pauta de actuación docente.

Quinta dimensión de estudio: *Relación educativa-afectiva docente-alumno durante la clase*

Al interior de ella, la primera sub-dimensión denominada ‘Actitud del profesor’, cuya actuación docente solo acepta comentarios de los/as estudiantes referidos a lo que ellos/as dicen en las clases, es elegida con nada de interés o quita interés en un 67,6%. La segunda sub-dimensión ‘Tipo de comunicación’, que implica la configuración de un ambiente donde sólo hablan los/as docentes, es altamente valorada por los/as estudiantes con nada de interés o quita interés en un 85,5%. La tercera sub-dimensión denominada ‘Características de la relación’, esto es cuando los/as profesores/as ayudan a sus estudiantes solo para controlarlos, es elegida con nada de interés o quita interés en un 52,6%. Por último, la sub-dimensión ‘Reconocimiento por parte del profesor del progreso y esfuerzo de los alumnos’, referida a cuando los/as profesores/as no reconocen el esfuerzo y progreso de sus estudiantes, es altamente valorada por los/as estudiantes con nada de interés o quita interés en un 80,3%.

En síntesis, como puede apreciarse en los datos, las pautas de actuación docente de este contexto de clases desprotegido, son valoradas principalmente por los/as estudiantes de modo negativo (nada o quita interés para aprender), generando la sensación de que no pueden aprender. Ello en lo referido a:

- Falta de aclaración de los objetivos de la asignatura y presentación confusa de los mismos.
- Organización de las tareas de clase de manera rígida y estructurada, sin orientación o explicitación de los procedimientos de aprendizaje y con resultados o respuestas centradas en lo que los/as docentes quieren.
- Organización de los contenidos de modo muy estructurado e impuesto, sin mostrar su aplicabilidad.
- Falta de explicitación de los criterios de evaluación y formulación de exámenes muy complejos y arbitrarios, que generan sensación de miedo o inseguridad.
- Falta de intercambio en el aula y de escucha por parte de los/as profesores/as a las demandas de los/as aprendices, aceptando sólo puntos de vista iguales a los suyos. Falta de reconocimiento de los esfuerzos y progresos estudiantiles y ayuda basada en el control.

Además, algunas pautas de acción docente de este contexto particular les son indiferentes a los/as estudiantes en cuanto a que no les generan ni les quitan interés por aprender, o son pautas elegidas con algo de variabilidad en las elecciones. Ello en lo referido a:

- Formulación de los objetivos centrados en el control de la clase y en el control de lo que los/as estudiantes hacen.
- Presentación de tareas de clase para ser resueltas de manera individual.
- Formulación de exámenes que se usan para controlar el rendimiento académico

Por último, también se advierte en los datos que los/as estudiantes valoran que les genera mucho o bastante interés, cuando:

- Los objetivos sirven para controlar lo que los/as estudiantes hacen.
- Las tareas presentan que los/as docentes tienen algo nuevo y algo ya conocido y las mismas se presentan para ser resueltas de manera individual.
- Los contenidos trabajados en clases son de dificultad intermedia y sirven para que los/as docentes al enseñar controlen el accionar de los/as aprendices.
- Se formulan exámenes para controlar el rendimiento académico.

4.3.3. Contexto Destructivo

La Tabla 12 muestra los valores obtenidos en las elecciones estudiantiles sobre pautas de actuación docente de contextos destructivos, para las cinco dimensiones de estudio, con sus respectivas sub-dimensiones. Se resaltan en ella los valores más significativos en las apreciaciones de los/as estudiantes (por encima del 50%).

En relación a este contexto particular, se observa una alta presencia de elecciones por parte de los/as estudiantes de pautas de actuación docente que no les genera o les quita interés por aprender. Además, en algunas subdimensiones (1.2; 1.4; 2.3; 4.1 y 4.4 referidas a ‘claridad en los objetivos’, ‘relevancia de los objetivos’, ‘gestión de la tarea’, ‘tipo de evaluación según criterio’ y ‘enfoques asumidos en evaluación’ respectivamente) se advierten elecciones por parte de los/as estudiantes con algo de variabilidad entre lo que les ‘genera interés’, les es ‘indiferente’, ‘no les genera interés’ o les ‘quita interés’ por aprender.

Primera dimensión de estudio: *Presentación de objetivos en la clase*

Al interior de esta primera dimensión, la primera sub-dimensión denominada ‘Nivel de explicitación’, referida en este contexto a la pauta de acción docente que incentiva a los/as estudiantes a construir por sí solos/as los propósitos de las clases, es elegida con nada de interés o quita interés en un 51,4%. La segunda sub-dimensión, denominada ‘Claridad’, referida a que los/as profesores/as dejan a sus alumnos/as que comprendan por si mismos/as los objetivos de las clases, presenta variabilidad en las elecciones por parte de los/as estudiantes, ya que el 46,3% eligen nada o quita interés, el 31,8% bastante o mucho interés y el 22% da lo mismo. La tercera sub-dimensión ‘Tipos de metas’, cuya pauta de acción docente refiere a cuando los/as profesores/as presentan los objetivos para que se aprendan solamente los contenidos de la clase, es valorada con nada o quita interés en un 50,2%. Por último, la sub-dimensión ‘Relevancia’, referida en este contexto a cuando los/as profesores dan importancia a los objetivos porque sirven para aprender el contenido de las clases, presenta variabilidad en las elecciones por parte de los/as estudiantes, ya que el 43,9% eligen ‘da lo mismo’, el 29,5% ‘bastante o mucho interés’ y el 26,6% ‘nada o quita interés’.

Segunda dimensión de estudio: *Presentación y Desarrollo de las Tareas en la clase*

En su interior, en la primera sub-dimensión denominada ‘Organización de la tarea’, referida a que los/as profesores/as organizan tareas centradas en el contenido, se observa que el 46,2% de los/as estudiantes considera que les genera ‘mucho o bastante interés’ por aprender, mientras que el 32,4% ‘les da lo mismo’ esta pauta de actuación docente. En la segunda sub-dimensión ‘Tipos de tarea’, esto es cuando los/as profesores/as ofrecen tareas para fomentar la competencia en el aula, es elegida con nada y quita interés en un 71,7%. En la tercera sub-dimensión denominada ‘Gestión de la tarea’, referida en este contexto a cuando los/as profesores/as exigen que todas las tareas sean realizadas, se observa variabilidad en las valoraciones de los/as estudiantes, ya que al 39,9% les genera ‘mucho o bastante interés’, al 31,3% ‘nada o quita interés’ y el 28,9% les ‘da lo mismo’. Por último, la sub-dimensión ‘Grado de novedad’, esto es cuando el desempeño de los/as profesores/as consiste en presentar tareas donde los elementos nuevos están en los contenidos, es valorada por los/as estudiantes con ‘da lo mismo’ en un 55,5%.

Tercera dimensión de estudio: *Contenidos trabajados en clase*

En su interior, la primera sub-dimensión denominada ‘Utilidad del contenido’, referida concretamente en este contexto a la acción docente que indica que los contenidos sirven para aprobar la materia, es elegida por los/as estudiantes con nada o quita interés en un 63,1%. La segunda sub-dimensión ‘Organización del contenido’ referida a cuando los/as profesores/as organizan su clase solo en función de los contenidos es valorada por los/as estudiantes con nada o quita interés en un 53,2%. La tercera sub-dimensión denominada ‘Comprensión del contenido’, esto es cuando los/as profesores/as presentan contenidos difíciles de aprender a los/as estudiantes, es elegida con nada o quita interés en un 68,2%. Por último, la sub-dimensión ‘Tipos de contenidos’ referida a cuando los/as profesores/as solo se preocupan por enseñar los contenidos, es valorada por los/as estudiantes con nada de interés y quita interés en un 56,7%.

Cuarta dimensión de estudio: *Modos de Evaluación en la clase*

En su interior, en la primera sub-dimensión denominada ‘Criterios de evaluación’, referida a la acción docente que solo explicita los criterios de evaluación si los/as estudiantes lo requieren, se observa variabilidad en las elecciones, ya que al 41% de los/as estudiantes eligen esta pauta de acción docente con mucho o bastante interés, mientras que el 38,2% porque les genera poco o quita interés y al 20,8% de los/as estudiantes les es indiferente. La segunda sub-dimensión denominada ‘Tipo de evaluación según objetivo’, referida a la toma de exámenes muy difíciles, es elegida con nada y quita interés en un 57,8%. La tercera sub-dimensión denominada ‘Tipo de evaluación según complejidad disciplinar’, referida en este contexto a cuando los/as profesores/as toman exámenes con contenidos complejos, es valorada con nada o quita interés en un 72,3%. Por último, en la sub-dimensión ‘Enfoques asumidos’, referida a cuando los/as profesores/as elaboran exámenes solamente con los contenidos dados, se observa que el 33,5% de los/as estudiantes considera que ‘les da lo mismo’, mientras que el mismo porcentaje les genera ‘nada de interés o quita’ y un porcentaje cercano, el 32,9% les genera ‘mucho o bastante interés’ esta pauta de actuación docente.

Quinta dimensión de estudio: *Relación educativa-afectiva docente-alumno durante la clase*

La primera sub-dimensión denominada ‘Actitud del profesor’, referida a la acción docente que no alienta la participación de sus estudiantes en las clases, es altamente elegida con nada de interés o quita interés en un 81,5%. La segunda sub-dimensión, ‘Tipo de comunicación’, que atiende a que los/as profesores/as generan un ambiente donde sólo se escuchan comentarios referidos a los contenidos, es valorada con nada o quita interés en un 57,8%. La tercera sub-dimensión nombrada ‘Características de la relación’, donde los/as profesores/as ayudan a sus estudiantes solamente si preguntan por los contenidos, es elegida con nada de interés y quita interés en un 68,2%. Por último, la sub-dimensión ‘Reconocimiento por parte del profesor del progreso y esfuerzo de los alumnos’, que implica en este contexto cuando los/as profesores/as solo aprecian que sus estudiantes aprendan el contenido, es valorada con nada de interés o quita interés en un 54,9%.

En síntesis, como puede observarse en los datos, las pautas de actuación docente de este contexto de clases destructivo, son valoradas principalmente por los/as estudiantes de modo negativo (nada o quita interés para aprender), generando la sensación de que no pueden aprender. Estas valoraciones refieren a:

- Falta de identificación y explicitación de los objetivos de la asignatura, los cuales se centran exclusivamente en lo disciplinar.
- Presentación de tareas que generan competencia en el aula.
- Organización de contenidos estructurados y muy difíciles de aprender, en función de la disciplina y para aprobar la materia.
- Presentación de exámenes de gran complejidad y con contenidos difíciles de comprender.
- Falta de participación de los/as estudiantes en las clases. Generación de un ambiente donde sólo se escuchan intervenciones o preguntas vinculadas al objeto disciplinar de la materia, y atención exclusiva a cuestiones de la disciplina.

También la pauta de acción docente referida a la presentación de tareas con elementos novedosos sólo en los contenidos disciplinares, les resulta indiferente a los/as estudiantes, es decir, no les genera ni les quita interés por aprender.

A su vez, algunas pautas de acción docente de este contexto particular son elegidas con algo de variabilidad en las elecciones estudiantiles, ya que les genera indiferencia y/o mucho o bastante interés. Estas valoraciones refieren a:

- Comprensión personal por parte de los/as estudiantes de los objetivos de la materia.
- Objetivos centrados sólo en aprender el contenido disciplinar.
- Exigencia en la realización de tareas y organización de las mismas a partir del contenido disciplinar.
- Aclaración de los criterios de evaluación si los/as estudiantes lo requieren.
- Exámenes centrados exclusivamente en los contenidos dados.

4.3.4. Contexto de Baja Demanda

La Tabla 13 muestra los valores obtenidos en las elecciones estudiantiles sobre las pautas de actuación docente de contextos de baja demanda, para las cinco dimensiones de estudio, con sus respectivas sub-dimensiones. Se resaltan en ella los valores más significativos en las apreciaciones de los/as estudiantes (por encima del 50%).

En relación a este contexto particular, se observa que más de la mitad de las pautas de actuación docente son elegidas por parte de los/as estudiantes con nada de interés o quita interés por aprender. Además, en varias subdimensiones (1.3; 2.2; 3.3; 4.2; 4.3 y 5.1 referidas a ‘tipos de metas en los objetivos’, ‘tipos de tareas’, ‘sobre la comprensión del contenido’, ‘tipo de evaluación según objetivo’, ‘tipo de evaluación según complejidad disciplinar’ y ‘actitud del profesor’ respectivamente) se advierten elecciones por parte de los/as estudiantes con variabilidad entre lo que les ‘genera interés’, les es ‘indiferente’, ‘no les genera o les quita interés’ por aprender.

Primera dimensión de estudio: *Presentación de objetivos en la clase*

Al interior de esta primera dimensión, la primera sub-dimensión denominada ‘Nivel de explicitación’, referida concretamente a la acción docente que les da lo mismo explicitar los objetivos de la materia, es elegida por los/as estudiantes con nada o quita interés en un 72,2%. La segunda sub-dimensión, denominada ‘Claridad’, referida a cuando los/as profesores/as no se preocupan porque sus alumnos/as conozcan muy bien los objetivos del curso, es altamente

valorado con nada de interés o quita interés' en un 83,8%. En la tercera sub-dimensión 'Tipos de metas', referida a cuando los/as profesores/as presentan los objetivos de la materia como muy fáciles de lograr, se observa que el 43,3% de los/as estudiantes considera que les genera 'mucho y bastante interés' por aprender y el 37,6% que 'les da lo mismo'. Por último, la sub-dimensión denominada 'Relevancia', cuya pauta de actuación docente en este contexto implica que los/as docentes no le dan importancia a los objetivos de la clase, es valorada por los/as estudiantes con nada de interés y quita en un 74,5%.

Segunda dimensión de estudio: *Presentación y Desarrollo de las Tareas en la clase*

Al interior, la primera sub-dimensión denominada 'Organización de la tarea', referida a la pauta de actuación docente que presenta las tareas de modo muy desorganizado, es elegida con nada o quita interés en un 87,3%. La segunda sub-dimensión 'Tipos de tarea', que implica en este contexto que las tareas que proponen los/as profesores/as son fáciles de resolver, es elegida con mucho o bastante interés en un 46,3% y de modo indiferente o 'da lo mismo' en un 41%. La tercera sub-dimensión denominada 'Gestión de la tarea', cuya pauta de acción docente refiere a cuando sus profesores/as no hacen seguimiento a sus estudiantes, es valorada con no genera o quita interés en un 66,5%. Por último, la sub-dimensión 'Grado de novedad', referida a cuando el desempeño de los/as profesores/as consiste en presentar tareas sin novedad, es valorada con nada de interés y quita interés en un 78,6%.

Tercera dimensión de estudio: *Contenidos trabajados en clase*

La primera sub-dimensión denominada 'Utilidad del contenido', referida a la acción docente de indiferencia al explicar la aplicabilidad de los contenidos, es elegida con nada o quita interés por aprender en un 79,2%. La segunda sub-dimensión 'Organización del contenido', referida a cuando los/as profesores/as son desorganizados al presentar los contenidos, es elegida por los/as estudiantes con 'nada de interés' o 'quita interés' en un 88,4%. La tercera sub-dimensión denominada 'Comprensión del contenido', esto es cuando los/as profesores/as presentan contenidos fáciles de aprender, es elegida con mucho o bastante interés en un 45,1% y de modo indiferente o 'da lo mismo' en un 32,9%. Por último, la sub-dimensión

‘Tipos de contenidos’, referida en este contexto a cuando los/as profesores/as enseñan contenidos que parecen poco importantes, es valorada por los/as estudiantes con nada o quita interés en un 64,7%.

Cuarta dimensión de estudio: *Modos de Evaluación en la clase*

En su interior, la primera sub-dimensión denominada ‘Criterios de evaluación’, que implica en este contexto a la acción docente de no especificar y restar importancia a los criterios de evaluación, es elegida por los/as estudiantes con ‘nada de interés’ o ‘quita interés’ en un 76,3%. La segunda sub-dimensión denominada ‘Tipo de evaluación según objetivo’, referida a los desempeños docentes que reflejan quitar importancia a los exámenes, es elegida con nada de interés o quita interés en un 47,4% y ‘da lo mismo’ en un 42,2%. La tercera sub-dimensión denominada ‘Tipo de evaluación según complejidad disciplinar’, referida a cuando los/as profesores/as toman exámenes que son fáciles de aprender, es elegida por los/as estudiantes con nada de interés o quita interés en un 38,1% y ‘da lo mismo’ en un 45,7%. Por último, la sub-dimensión ‘Enfoques asumidos’, esto es, cuando los/as profesores/as toman exámenes que parece que no los hubieran elaborado, es altamente valorada por los/as estudiantes con nada de interés y quita en un 81,5%.

Quinta dimensión de estudio: *Relación educativa-afectiva docente-alumno durante la clase*

En su interior, la primera sub-dimensión denominada ‘Actitud del profesor’, referida en este contexto a la acción docente que acepta todo lo que sus estudiantes pidan en las clases, es elegida con ‘da lo mismo’ en un 42,8%, con nada de interés o quita interés en un 29,5% y con mucho o bastante interés en un 27,8%. La segunda sub-dimensión ‘Tipo de comunicación’, donde el desempeño docente configura un ambiente donde se deja que los/as estudiantes pueden hablar de lo que quieran, es elegida con mucho y bastante interés en un 60%. La tercera sub-dimensión denominada ‘Características de la relación’, donde los/as profesores/as establecen una relación de amistad con sus estudiantes, es elegida con mucho y bastante interés en un 57,8%. Por último, la sub-dimensión ‘Reconocimiento por parte del profesor del progreso y esfuerzo de los alumnos’, referida a cuando los/as profesores/as

reconocen el esfuerzo de sus estudiantes sin distinción, es valorada por los/as estudiantes mucho y bastante interés en un 67,1%.

En síntesis, más de la mitad de las pautas de actuación docente de este contexto particular, de clases de baja demanda, son valoradas por los/as estudiantes de modo negativo (nada o quita interés para aprender) en lo referido a:

- Indiferencia docente y falta de claridad para dar a conocer los objetivos de la clase, los cuales se consideran irrelevantes.
- Presentación de tareas en el aula de modo desorganizado, sin seguimiento ni novedad.
- Falta de explicación de la utilidad de los contenidos; presencia de contenidos poco relevantes y desorganización en su presentación.
- Falta de especificación de los criterios de evaluación, restar importancia a los exámenes y falta de preparación de los mismos o cuando son fáciles de aprender.
- Aceptación en clases de todo lo que los alumnos pidan.

Además, varias pautas de actuación docente de este contexto particular son elegidas con algo de variabilidad en las elecciones estudiantes, ya que les genera indiferencia y/o mucho o bastante interés. Estas valoraciones refieren a:

- Objetivos presentados como fáciles de lograr.
- Tareas fáciles de realizar.
- Contenidos fáciles de aprender.
- Aceptación en clases de todo lo que los alumnos pidan.

Por último, varias pautas de actuación docente de este contexto particular relacionadas al vínculo docente-alumno/a son elegidas porque les genera mucho o bastante interés. Las mismas son referidas a generar ambientes áulicos donde los/as estudiantes pueden hablar de lo que quieren, la relación con sus profesores/as es de amistad y donde se reconocen los esfuerzos estudiantiles sin distinción.

El análisis realizado hasta aquí muestra, en primer lugar, que las pautas de actuación docente provenientes de los *contextos de aprendizajes motivantes* son las que mayormente promueven el interés por aprender en los/as estudiantes participantes de la investigación. Las elecciones en este contexto son contundentes en cuanto a los elevados porcentajes de elección

positiva por parte de los/as estudiantes (mucho y bastante interés por aprender) y a la no variabilidad o dispersión en las respuestas en términos de valores.

Sin embargo, también las valoraciones estudiantiles, en relación a la muestra total correspondiente a las diez áreas disciplinares de la FCH, muestran un interesante abanico de respuestas puesto que, para algunos/as estudiantes las pautas de otros contextos, por ejemplo el de *baja demanda, destructivo y desprotegido*, también contribuyen a activar y sostener el interés en sus aprendizajes (mucho y bastante interés), considerando que las respuestas de los/as alumnos/as son variables y heterogéneas en función de las diferentes dimensiones y sub-dimensiones estudiadas.

Para profundizar sobre estos aspectos, se presenta la discusión de resultados.

4.4. Discusión de resultados sobre valoraciones estudiantiles del interés por aprender en distintos contextos

A continuación, se desarrolla la discusión de los resultados obtenidos en atención al objetivo de identificar, analizar y comprender, desde la perspectiva de los/as estudiantes, los rasgos del desempeño de los/as profesores/as que promueven y obstaculizan los aprendizajes y el interés por aprender. También se atiende a la comparación con el modelo de Bain (2007) sobre los/as mejores profesores/as universitarios/as.

Como se ha analizado en el marco teórico, el modelo conceptual propuesto por McLean (2003), permite conocer y reflexionar que los/as profesores/as desempeñan un papel importante en la motivación de sus estudiantes, generando climas que contribuyen a fortalecer el interés por aprender, dar sentido a su progreso y al desarrollo de la sensación de competencia; así proporciona estrategias para favorecer la construcción de mayores niveles de motivación intrínseca en los/as estudiantes.

Los datos aportados por el cuestionario CUDEPA permiten focalizar en la motivación y la cognición como componentes inherentes al aprendizaje en escenarios culturales específicos (Bono, 2013; Huertas y Dávila Ramírez, 2020; Pintrich y Schunk, 2006). Los resultados informan:

-Los cuatro contextos de aprendizaje están reflejados con porcentajes significativos en las elecciones de los/as estudiantes, tanto en lo referido a que les genera mucho interés o bastante interés o, por el contrario, porque no les genera o quita interés en cuanto a la promoción del aprendizaje e interés por aprender en el primer año universitario. Con ello, es posible considerar que se valoran diferentes desempeños docentes que combinan pautas provenientes de los distintos contextos de aprendizaje definidos por McLean (2003). Atendiendo a ello, desde hace tiempo, la investigación educativa ha integrado cognición y motivación en el estudio del conocimiento, lo que permitió mejorar la comprensión de algunos de aspectos que están en la base del acceso al conocimiento, y asumir que la motivación para aprender es un proceso que atraviesa, orienta y da sentido a la cognición y el aprendizaje (Schnotz, et al., 2006). El desarrollo y la activación de la motivación, y más específicamente el interés por aprender, se sitúan en el contexto de la clase, estando influenciados por las características particulares de cada contexto, es decir, la motivación para aprender es dinámica y varía según los contextos en los que los sujetos participan, resaltando así el valor cultural y contextual de los procesos de aprendizaje (Bono, 2013; Paris y Turner, 1994). En este marco, se entiende en esta investigación a la motivación de los/as estudiantes desde una perspectiva situada, donde los procesos motivacionales se construyen en función del contexto, relacionado con la incidencia motivacional que produce en ellos/as el desempeño de los/as profesores, a partir de sus pautas de actuación (Bono, 2013; Pintrich y Schunk, 2006).

-Las valoraciones estudiantiles sobre las pautas docentes en las clases no se corresponde de manera lineal o pura con las características de cada modelo teórico, ya que los valores significativos de las diferentes dimensiones y sub-dimensiones al interior de cada contexto de aprendizaje se muestran con cierta variabilidad, a excepción del *contexto motivante*, ya que es el único que presenta contundencia de elección significativa por parte de los/as estudiantes (mucho y bastante interés por aprender) en todas las dimensiones y sub-dimensiones. Específicamente en el contexto motivante, los/as profesores/as reconocen que el aprendizaje de los/as estudiantes es una de sus funciones y responsabilidades y ello involucra el reconocimiento de su propia actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del entramado de distintos factores, llevando incluso muchas veces a repensar su

accionar al poner en tensión aspectos del ‘estudiante ideal’ y el ‘estudiante real’ (Bracchi, 2016; Campanella y Olguin, 2023).

-Los rasgos del desempeño de los/as profesores/as de los *contextos motivantes*, desde las opiniones de los/as estudiantes, califican más alto en porcentaje porque les permite desarrollar interés por aprender. Estos datos estarían mostrando que los/as profesores/as que se muestran en clase más claros/as, organizados/as y explícitos/as en la presentación de los objetivos, contenidos, tareas y criterios y formas de evaluación son más elegidos/as por sus estudiantes porque les ayuda a aprender. Además, son clases donde se presenta una adecuada relación entre profesores/as y estudiantes; es la proximidad vincular lo que genera un ambiente de confianza para trabajar en la clase. Como ya se mencionó, la estructura o claridad con la que se presentan los objetivos de aprendizaje, tareas y contenidos, permite a los/as estudiantes saber qué se espera de ellos/as y brinda oportunidades para la autonomía (Mc Lean, 2003). Coincidentemente con ello, otras investigaciones señalan que, la claridad en las explicaciones -en lugar de la transmisión o reproducción de contenidos-, la construcción de clases dinámicas y los buenos ambientes de aprendizaje en lo vincular -relacional entre profesores/as y estudiantes, son elementos centrales del desempeño docente que promueven aprendizajes significativos en los/as estudiantes (Alonso Martín 2019; Bain, 2007; Bono, 2013; Rigo, 2022). En el mismo sentido, fijar objetivos específicos en un contexto educativo, ayuda a los/as estudiantes a progresar en sus aprendizajes (Bandura y Schunk, 1981).

-Los/as estudiantes participantes manifiestan valor por los desempeños docentes desplegados en favor del *aprendizaje* y la construcción de la *comprensión*. Así, aprecian que se prioricen objetivos de aprendizaje que reflejan la relevancia de la asignatura y/o temas en la formación profesional; que se presenten tareas de modo organizado, flexible y con algo de novedad y que se muestre la utilidad y aplicación de los contenidos. Estos rasgos atienden, como se mencionó, a contextos de aprendizaje motivantes, donde el/la profesor/a, desarrolla acciones educativas que remarcan la importancia y utilidad de las actividades, estableciendo objetivos de aprendizaje claros y alcanzables (Mc Lean, 2003). En consonancia con estos resultados, la construcción de aprendizajes profundos implica la posibilidad de andamiar en el examen

detenido y profundo de los materiales educativos, trabajando con ellos de modo inductivo, promoviendo interrelaciones con ideas y saberes previos, así como con otros contenidos relacionados (Bain 2012; Pérez Cabaní, 2005).

-En relación a la *evaluación*, los/as estudiantes de esta investigación muestran valor por los desempeños docentes que desarrollan explicitación de los criterios y forma en que se basarán los exámenes, los/as motiva que esta instancia sea considerada parte del proceso de aprendizaje y cercana, en su complejidad, a lo que han trabajado durante las clases. También se aprecia en las valoraciones de los/as estudiantes que no es bueno restar importancia a los exámenes, y que cuando éstos son fáciles de aprender, si bien les es algo indiferente, también les quita interés. En relación con ello, en los contextos motivantes para aprender, la evaluación es considerada una instancia para conocer lo que se ha aprendido y no una herramienta de control (Mc Lean, 2003). Asimismo, desde los contextos poderosos para el aprendizaje (Rinaudo, 2014) se concibe a la evaluación como parte de los aprendizajes y no como actividad separada y ubicada al final de un curso. Un rasgo particular de las evaluaciones pensadas de un modo constructivo es atender al desarrollo de comportamientos creativos, la aceptación de respuestas diversas y la oportunidad de persistir en una línea de trabajo a pesar de los desaciertos iniciales.

Si la evaluación se restringe al control del desarrollo de unas pocas habilidades (por ejemplo, responder con información específica a preguntas puntuales, reproducir argumentos o respuestas típicas, aplicar criterios de análisis ya definidos...) pierde parte de su poder para apoyar el desarrollo de respuestas más elaboradas y complejas. (Rinaudo, 2014, p. 196)

-También, los resultados de esta investigación informan que a algunos/as estudiantes les genera mucho y bastante interés por aprender que sus profesores/as desarrollen pautas de desempeño docente relacionadas con el control y el predominio del contenido disciplinar. Así por ejemplo prefieren objetivos, contenidos y evaluaciones que sirven para controlar lo que los/as estudiantes hacen; objetivos, tareas y evaluaciones centrados y organizados alrededor del contenido disciplinar, Estos rasgos estarían mostrando preferencia por pautas

docentes de *contextos desprotegidos, y destructivos*. Al respecto, es pertinente reflexionar que la nueva cultura del aprendizaje se caracteriza por ser múltiple e incierta, el conocimiento y el aprendizaje devienen en continuo y la sociedad se encuentra en una proliferación constante de nuevos modos de información (Pozo, 2013). Tales aspectos, y atendiendo que se trata de estudiantes que se inician en una nueva cultura académica, las valoraciones positivas que ellos/as hacen de algunas de las pautas docentes de control, podrían interpretarse como reguladoras de la incertidumbre o señal de que sus docentes y el trabajo en el aula los/as ayuda a disminuir el marco de vulnerabilidad frente al entorno que los/as rodea y así aprender. En el mismo sentido, la prioridad puesta en el contenido, la aparente exclusividad del mismo frente a la incertidumbre actual, donde las verdades no son absolutas sino discutibles y donde cada persona naufraga frente a múltiples perspectivas para construir su propio punto de vista (Pozo, 2013), podría reflejar que los/as estudiantes necesitan algunas certezas, seguridad y claridad frente al gran flujo de saberes y contenidos; es decir, necesitan conocimientos concretos como rasgo promotor de aprendizajes. Algunas investigaciones también señalan este aspecto, al referir que los/as estudiantes parecen mostrarse más seguros/as, si en las clases sus profesores ejercen control y gradúan la cesión de la responsabilidad y la autonomía, condiciones éstas últimas, más características de una enseñanza tradicional (Pozo y Pérez Echeverría, 2009). En lo referido a estudiantes ingresantes, que se encuentran en proceso de aprender aspectos referidos a la nueva cultura universitaria, Carlino (2013) advierte que cada vez que se ingresa a una comunidad que contiene prácticas nuevas y desafiantes, como es el caso de la lectura y la escritura académica, se torna necesario ser guiados/as por miembros expertos/as en esas prácticas en un proceso de enculturación. En este sentido, parecería que los/as estudiantes de primer año universitario valoran y necesitan más dicho control y supervisión.

-Los/as estudiantes participantes también informan que les genera mucho y bastante interés por aprender que sus profesores/as desarrollen pautas de desempeño docente propias de contextos de aprendizaje de *baja demanda*, atendiendo principalmente a objetivos presentados como fáciles de lograr, tareas y contenidos fáciles de realizar y aprender, y aceptación en clases de todo lo que los alumnos pidan. Con respecto a ello, es pertinente

reflexionar que estos/as estudiantes, de primer año universitario, al ingresar a una nueva cultura necesitan aprender los nuevos códigos, costumbres, y diferentes lenguajes que les son ajenos. El tiempo de 'extrañamiento' requiere aprendizaje y dominio de nuevas reglas propias de la institución universitaria y del lenguaje institucional dominante (Coulon, 1993 como se citó en Vélez 2005). Esto podría ser percibido por los/as estudiantes como obstructivo o de gran complejidad en el libre transitar por sus estudios superiores. Así la valoración orientada al 'facilismo' podría considerarse no solo como un modo de adaptación al nuevo entrono, sino también como un atajo que les permita transitar el primer año universitario con la menor dificultad posible (Bono, 2013).

-Con respecto al establecimiento de las *relaciones interpersonales* de trabajo que se desarrollan en las clases, los/as estudiantes valoran la construcción de ambientes áulicos donde se promueva la participación y confianza. Ello coincide con investigaciones donde los/as profesores/as proporcionan información y comentarios que permite a los/as estudiantes saber qué aprenden y cómo están progresando, lo cual fortalece su autoeficacia (Mc Lean, 2003), el saber y regulación metacognitiva (Pozo y Mateos, 2009) y compromete a los/as estudiantes con sus estudios (Rigo y Guarido, 2020). Asimismo, que se escuchen las preguntas y sugerencias de los/as estudiantes, se generen climas de confianza para participar y se aliente a aprender, promueve interés por aprender (Bain, 2007; Bono, 2013; Chiecher et al., 2021). Los/as 'buenos/as profesores/as' tienden a mostrar confianza en sus estudiantes, los respetan, son comprensivos/as y tienen capacidad de escucha; si bien hay diversidad en las personalidades de los/as docentes, -introvertidos, comunicativos, creativos, serios, formales, etc.- (Chiecher et al., 2021), son docentes que tienden a manejar la autoridad y los vínculos con sus estudiantes de manera responsable y comprensiva. De este modo, el desafío para los/as docentes es desarrollar un clima de aula que dé lugar a mayores interacciones y genere involucramiento con el aprendizaje, lo cual incide en una buena percepción sobre su experiencia y transitar en el contexto académico (Rigo y Guarido, 2020).

-Finalmente, los/as estudiantes participantes dan cuenta de valoraciones sobre pautas de desempeño docente que dificultan el aprendizaje y les *quitan interés por aprender*. Así, señalan la falta de explicitación y claridad en los objetivos o la presentación confusa de los mismos; las tareas rígidas y estructuradas, sin orientación por parte del/la docente, que generen competencia en el aula; la presencia de contenidos estructurados, impuestos, sin mostrar su utilidad y difíciles de comprender; la falta de explicitación de los criterios de evaluación, los exámenes complejos, arbitrarios y centrados exclusivamente en los contenidos; la falta de intercambio y de escucha, así como la falta de reconocimiento y ayuda reflejan acciones docentes en el aula que obstaculizan la construcción de saberes por parte de los/as estudiantes. Estos rasgos se concentran principalmente en *contextos destructivos* donde predomina un clima competitivo y autoritario, los objetivos no están claros, los/as estudiantes trabajan con inseguridad, bajo amenaza de evaluaciones difíciles y donde la actitud de los/as profesores/as es la de generarles a los/as alumnos/as la sensación de que no son capaces. Frente a ello, es importante reflexionar que existen pautas de desempeño docente que perjudican el aprendizaje y la motivación de los/as estudiantes, identificarlas, amenguarlas y mitigarlas es parte del desafío que se presenta en las aulas universitarias y su consideración se aproxima al compromiso de atender y sostener el derecho de todos/as los/as estudiantes a acceder y permanecer en la educación superior universitaria (Sola, 2023).

En el próximo capítulo se desarrollan los análisis correspondientes a las narrativas de docentes de primer año universitario, sobre el propio desempeño.

Capítulo V

Resultados del segundo estudio

Narrativas docentes sobre el propio desempeño en el aula de primer año universitario

En el presente capítulo se presentan los análisis y resultados del estudio realizado para conocer, los rasgos de desempeño docente en el aula, que promueven aprendizajes en los/as estudiantes universitarios/as, a partir de relatos personales de docentes de primer año.

Los objetivos específicos del estudio son: describir y analizar las características de los desempeños docentes que favorecen los aprendizajes e interés por aprender de los/as estudiantes, desde las narrativas de profesores/as de primer año universitario, y conocer y comprender el significado que adquiere el desempeño docente en el aula de primer año, desde las voces de sus protagonistas. Se pretende además comparar las perspectivas de los/as profesores/as con la investigación desarrollada por Bain (2007) a los fines de identificar las particularidades que asume el desempeño en contextos específicos.

Se trabajó con diez profesores/as universitarios/as de primer año, pertenecientes a las diferentes áreas disciplinares de la FCH - UNRC, a partir de una muestra intencional.

El instrumento de recolección de datos es una entrevista semiestructurada, destinada a recoger datos biográficos de la experiencia de los/as profesores/as en el contexto del aula.

Se presentan a continuación los resultados a partir del análisis de datos obtenidos mediante la administración de dicho instrumento. Al final del análisis se presenta la discusión de resultados.

5.1. Análisis y resultados de entrevistas a profesores/as de primer año universitario

La entrevista de experiencia docente, permite recoger datos biográficos de la práctica de los/as profesores/as en el contexto del aula de primer año universitario. El instrumento posibilita a los/as profesores/as describir y caracterizar narrativamente una clase, distintas

clases o momentos de clases en las que haya percibido que sus estudiantes lograron un aprendizaje significativo, pudiendo incluir hechos, ejemplos y valoraciones. Se trata de orientar, por medio del instrumento, la tematización sobre el recuerdo y significación de sus mejores clases como profesores/as universitarios/as de primer año, a partir de un relato de experiencia orientado por algunos ejes estructurantes: datos de contextualización (espacio – tiempo), la preparación de la clase, los conocimientos puestos en juego durante el desarrollo de la clase, las tareas propuestas, el clima de la clase, la evaluación o valoración de la clase, los vínculos con la profesión y con la institución, y aspectos del contexto específico de primer año universitario.

El análisis de contenido temático de los datos recabados en las entrevistas, permitió construir, de manera deductiva-inductiva y recursiva, una matriz con dimensiones, categorías y subcategorías que representan los rasgos que los/as profesores/as describen en sus narraciones al caracterizar sus desempeños en el aula de primer año universitario (Tabla 6 en Capítulo III). La identificación de los rasgos de desempeño docente se realizó a partir de la ocurrencia de las dimensiones, categorías y subcategorías, esto es, la evidencia que aparece enunciada en la descripción que exponen los/as profesores/as en sus relatos.

Este análisis se organiza a partir de los datos recabados con las diez entrevistas administradas a profesores/as destacados/as de las distintas áreas disciplinares de la FCH - UNRC. Se analizaron, compararon y contrastaron las categorizaciones en todas las entrevistas administradas identificando elementos comunes y divergentes.

A continuación, se presenta el análisis organizado por dimensiones de estudio, identificando partes y aspectos más destacables de las distintas agrupaciones temáticas, para extraer elementos convergentes y divergentes en ellas. Además, se presentan algunos fragmentos significativos de las entrevistas que ilustran las dimensiones y categorías en estudio y se discuten algunos aspectos del desempeño docente a la luz de investigaciones en el tema.

La siguiente tabla recupera y sintetiza las dimensiones y categorías del presente estudio, las cuales se construyeron de manera deductiva-inductiva y recursiva.

Tabla 14. Dimensiones y categorías de la entrevista a profesores/as de primer año

Dimensión	Categoría
1-Contextualización del desempeño	1.1-Contextualizar la asignatura 1.2-Contextualizar la tarea docente
2-Preparación de las clases	2.1-Componentes de la planificación 2.2-Tipos de clases
3-Desarrollo de las clases	3.1-Modalidad que asume la organización de la clase 3.2-Tareas en el aula 3.3-Procesos de pensamiento 3.4-Materiales y recursos para enseñar 3.5-Procesos de evaluación 3.6-Rol docente
4-Conocimiento de los/as profesores/as	4.1-Conocimiento disciplinar y pedagógico 4.2- Conocimiento práctico profesional 4.3-Conocimiento de primer año universitario
5-Clima de las clases	5.1-Particularidades del clima áulico 5.2-Relación con estudiantes
6-Reflexión del/la profesor/a	6.1-Reflexión sobre el propio desempeño docente 6.2-Reflexión vínculo con la profesión 6.3-Relación con la institución 6.4-Relación con investigación y extensión

Fuente: elaboración propia.

5.1.1. Dimensión 1: Contextualización del desempeño

Al inicio de las entrevistas, se observa que los/as profesores/as describen distintos aspectos del contexto que impregnan su tarea de enseñanza, en la carrera y asignatura donde desarrollan su labor. Tal descripción, permite valorar la relación entre el contexto social, histórico, cultural y situacional donde desarrollan la enseñanza, así como la relación con otros sujetos (estudiantes y colegas), con el objeto de estudio o disciplinar donde insertan su labor y con distintos elementos del entorno del aula.

Específicamente, al interior de la contextualización del desempeño, los/as profesores/as aluden a dos categorías: 1.1. Contextualizar la asignatura y 1.2. Contextualizar la tarea docente.

Categoría 1.1. Contextualizar la asignatura

Se observa que los/as docentes hacen referencia a: 1.1.1. Encuadre general y 1.1.2. Organización interna

En la *subcategoría encuadre general*, se observa que nueve docentes contextualizan la asignatura en la que trabajan, situándola en el primer año universitario, en una disciplina y/o carrera/s y detallando su denominación. Entre estos/as docentes, seis detallan el tipo de régimen que la asignatura posee, y cinco docentes la cantidad de estudiantes que participan cada año. Por ejemplo:

‘La materia en la que trabajo es ‘Introducción a la Filosofía’, se comparte entre profesorado en Ciencias Jurídicas y Abogacía. Hay allí aproximadamente 300 chicos...es una particularidad... el año pasado tuvimos 364 alumnos... los anfiteatros están llenos...El régimen es cuatrimestral...’ (D. Ciencias Jurídicas)

‘La asignatura es ‘Introducción a la Filosofía’, es del primer cuatrimestre, de la carrera Licenciatura en Comunicación Social, doy clases 2 veces por semana, más o menos se inscriben 120 alumnos, estoy solo, no tengo ayudantes...’ (D. Comunicación Social)

Con respecto a la *subcategoría organización interna*, se observa que nueve docentes mencionan aspectos específicos sobre los temas que enseñan, es decir las particularidades de los saberes que la asignatura contiene y que buscan promover. También en un caso, se menciona que la asignatura se relaciona con el área disciplinar de la carrera, lo cual puede explicar el interés de los/as estudiantes en la misma. Por ejemplo:

‘Es una materia de primer año, del primer cuatrimestre, de la carrera de Historia... así que son alumnos que recién ingresan a la carrera Universitaria (...) la materia tiene sus particularidades, es la primera historia de la carrera, tiene un lenguaje particular, requerimiento de manejo de cronología, datación de acontecimientos, comprensión del espacio...’ (D. Ciencias Sociales)

‘Es una materia que tiene mucho de reflexión en el armado, de la propuesta de la asignatura, en términos de contenidos, objetivos, actividades que ofrecemos ... y, desde ese lugar, tiene un anclaje conceptual (...) Desde el vamos se encuentran en la asignatura con lo que ellos eligieron para estudiar, entonces dentro de todas las materias de primer año, es la que más les habla de psicopedagogía en su perspectiva más concreta...’ (D. Educación)

Según puede observarse, la *contextualización de la asignatura* es un rasgo que comparten y caracteriza a estos/as docentes, ya que la mayoría de ellos/as al narrar su desempeño, da

importancia a contextualizar su labor profesional recuperando los principales elementos que sostienen y encuadran su tarea docente, en una disciplina o asignatura de primer año universitario.

Categoría 1.2. Contextualizar la tarea docente

En esta categoría se observa que todos/as los/as docentes encuadran y detallan aspectos de su práctica de manera situada haciendo referencia a: 1.2.1. Elementos y sujetos del entorno y 1.2.2. Encuadre referido a docente.

En la *subcategoría elementos y sujetos del entorno*, se observa alta recurrencia en la narrativa de los/as profesores/as, ya que enuncian reiteradas veces aspectos del espacio, tiempo y personas que forman parte y circunscriben el entorno del aula. Nueve profesores/as aluden a ella. Entre estos/as docentes, siete mencionan la cantidad de estudiantes que participan de la asignatura, cuatro docentes mencionan aspectos de la heterogeneidad del grupo de estudiantes, y cuatro precisan cual es el horario de dictado de las clases, dando a conocer que éstos son elementos configuran parte de sus decisiones en el aula. Además, un docente reflexiona que el contexto social y político también enmarca la tarea docente y cómo ello se vincula con su decisión de ser docente en una universidad pública. Por ejemplo:

‘Es un grupo medianamente homogéneo, la gran mayoría, 70, 75% son chicos de 18, 19 años... así que, son chicos que recién están conociendo el ámbito universitario, se están sorprendiendo con la cantidad de temas que hay para leer, la cantidad de materias que tienen para cursar...’ (D. Ciencias Sociales)

‘La vez pasada escuché, con motivo de los paros.... uno de los chicos me dijo: ‘no... pasa que perdimos tantas clases que yo ya me desanime’... digo...(..) hemos llegado a una cuestión académico social político, pero que de alguna forma habla un poco también porque doy clases hoy... y cómo entiendo yo la instancia de una clase... (..) Por eso soy un defensor de la universidad pública, este espacio que tenemos... y me importa si se cortan las clases, más para los chicos de primer año... puede ser una experiencia no positiva...’ (D. Letras)

En la *subcategoría encuadre referido a docente*, se observa que siete docentes refieren a ella. Así, tres docentes mencionan cuál es su título de grado, para dar cuenta de su relación con la carrera o disciplina, y otros dos docentes explicitan el cargo que revisten, refiriendo que son docentes responsables de la asignatura. También, entre estos/as docentes, cuatro aluden a su

experiencia profesional y años de antigüedad, y tres docentes recuperan cómo llegaron al espacio curricular, haciendo un breve recorrido, narrando cómo lo fueron transitando y algunos cambios que introdujeron, es decir cómo fueron construyendo su identidad docente. Algunas citas representativas son:

‘Estoy en la materia desde 2015, finales del 2015, fue el concurso y me designaron en la materia casi en el último mes de clases. Yo ya era profesor en la Universidad Nacional de Córdoba, allá en Córdoba era profesor asistente y surgió la posibilidad de concursar el cargo de profesor adjunto, me interesó y... tuve suerte, digamos, en la presentación...’ (D. Cs Sociales)

‘Fue la primera materia que yo empecé dando acá en la uni... y a lo largo de los años no siempre procedí igual, pero sí identifiqué cosas que a mí me parece que funcionan mejor... Hay dos comisiones de prácticos y los teóricos los tienen todos juntos...yo estoy en las comisiones...Pero hace un año, cuando el profe se jubiló cambió, acomodamos un montón de cosas... entre ellas cómo manejar las comisiones... entonces yo veo, al menos una vez por semana, a las dos comisiones, una vez en los teóricos se juntan las dos -360 alumnos-...’ (D. Cs Jurídicas)

Según puede observarse, a modo síntesis en esta categoría, la *contextualización de la tarea docente* que describe aspectos del tiempo, espacio, personas que participan del entorno del aula y también aspectos referidos a la experiencia docente, es un rasgo que comparte la mayoría de los/as docentes de este estudio, ya que explicitan, sostenidamente, aspectos que enmarcan su labor profesional, situándola en relación directa con estos elementos, a partir de los cuales configuran sus decisiones en el aula.

5.1.2. Dimensión 2: Preparación de las clases

Sobre este momento previo a la clase, se observa en la narrativa de los/as profesores/as, que mencionan decisiones relacionadas con distintos componentes de la planificación y los tipos de clases que diseñan. Si bien algunos/as docentes aluden a la planificación como una herramienta que orienta su tarea y ayuda a los/as estudiantes a situarse en la asignatura y los propósitos que se persiguen, otros/as explicitan que no usan o concretizan la planificación de manera formal en cada clase, sino que es parte del ‘saber hacer’ o experiencia profesional.

Específicamente, al referirse los/as docentes sobre como planifican la enseñanza, se identifican las categorías: 2.1. Componentes de la planificación y 2.2. Tipos de Clases.

Categoría 2.1. Componentes de la planificación

Sobre los componentes de la planificación, se observa que los/as docentes hacen referencia a: 2.1.1. Programa de la asignatura, 2.1.2. Objetivos, 2.1.3. Contenidos y 2.1.4. Actividades, como elementos que les permiten orientar su quehacer educativo.

La *subcategoría programa de la asignatura* es explicitada por cuatro docentes. El programa de la asignatura es indicado como el ‘gran organizador’ de la tarea de enseñanza y una herramienta que les permite a los/as estudiantes situarse en el recorrido de los contenidos, temas y objetivos de la materia. Por ejemplo:

‘Sí, claro, se inicia la clase y se empieza el año con el programa, con los contenidos, los objetivos ... entonces desde el principio empiezan a escuchar las palabras raras... un Aristóteles...’ (D. Educación Física)

‘Entonces el primer día de clases, los alumnos en el aula virtual tienen todo, el programa con todo el material completo, desde el primer día... Les explico el programa, que siempre les digo que lo estudien, no me dan bolilla por su puesto, pero yo se los digo... hay algunos que sí lo hacen, lo siguen, lo van siguiendo...’ (D. Comunicación Social)

Por su parte, la *subcategoría objetivos* está presente en todos/as los/as docentes. Así, se advierte en los relatos intencionalidad por proponer objetivos centrados en el aprendizaje y la formación académica de los/as estudiantes, la comprensión de contenidos, conceptos, autores y la construcción de sentido de los mismos. En su interior, cinco docentes refieren a la importancia de no limitarse a dar contenidos, sino que se proponen que sus estudiantes participen e interactúen al compartir los mismos. Dos docentes expresan que dan relevancia a desnaturalizar la idea de ciencia como un saber cerrado o acabado y, en cambio, se proponen trabajar con sus estudiantes la construcción de interrogantes y la identificación de posicionamientos de los autores. Además, tres docentes hacen alusión a que buscan principalmente que los/as estudiantes puedan vivenciar el conocimiento, relacionar el contenido, comprenderlo, y dos docentes remarcan la construcción de distintas competencias propias de la futura profesión. También una docente refiere específicamente a que persigue entre sus objetivos la formación académica de sus estudiantes, que diferencie la formación de otras instituciones educativas -el caso de los institutos de enseñanza de inglés-. Así lo expresan:

'Acá estás hablando de hacer esa formación a la par del profesional... y con cuestiones académicas... no es 'yo como usuario, como hago para comunicarme', sino como me formo en las distintas áreas disciplinares que implica...(...) enfocarme bien en que quiero que aprendan, a nivel de lo que tiene que ver con el contenido lingüístico, ... no me sirve que se aprendan un glosario solamente... necesito que lo aprendan y lo pongan en uso...' (D. Lenguas)

'(...) Esa es la lógica de hacer las puestas en común, ayudarlos a que trabajen en grupo, saquen ideas y después las expresen... Además, porque también es una carrera que está orientada a la docencia (...) entonces me parece parte integral de la formación que sepan trabajar en conjunto, identificar ideas principales y luego producir textos, pero que también sean capaces de expresarlos' (D. Ciencias Sociales)

Con respecto a la *subcategoría contenidos*, se observa alta recurrencia en su mención, pues los/as docentes reiteran, en varias oportunidades, saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y socialización de sus estudiantes (Coll, 1990). Todos/as los/as docentes aluden a esta subcategoría y explicitan parte de los contenidos con los que trabajan, así como el valor que los mismos tienen para la formación de los/as estudiantes. Todos/as los/as docentes se refieren a algunos contenidos conceptuales con los que trabajan en la asignatura, cinco de ellos/as se refieren a contenidos procedimentales que enseñan y tres a contenidos actitudinales; así mencionan autores, temas, posturas teóricas, estrategias, procedimientos y actitudes o valores. Además, tres docentes mencionan que promueven la relación con contenidos de otros años de la carrera, es decir que por su tarea docente vuelven a compartir el aula con los/as estudiantes en años más avanzados y deciden relacionar contenidos procurando su integración y gradualidad. También dos docentes mencionan que buscan vincular contenidos con la experiencia cotidiana de los/as estudiantes. Algunas citas representativas son:

'(...) el desarrollo del pensamiento de la filosofía occidental ha sido concomitante con los procesos culturales, ¿no?... y a la vez interpela la historia... la interpela y a la vez es efecto de los productos históricos... los mojones de sentido que los filósofos van dejando, y vamos viendo autores, pero vamos viendo temas; los autores son variaciones de un mismo tema...' (D. Filosofía)

'Después preparé también este año una clase nueva... nueva en todo, en el contenido, en el diseño y en la búsqueda de los materiales... que tenía que ver con política e intervención psicopedagógica, o políticas públicas e intervención psicopedagógica, ... y ahí lo que sí teníamos seleccionado, desde el vamos, con la intencionalidad de incluir ese punto era... entonces habíamos seleccionado un par de textos breves y había que diseñar la forma de trabajarlos... (...) También en esa actividad... analizar y reflexionar en torno a pasajes del texto, cuáles son por ejemplo: ... 'bueno leamos estos dos párrafos, ¿qué creen que está haciendo el autor acá?, ¿está explicando?, ¿está describiendo, comparando? si está

comparando, ¿por qué?, ¿cómo se dieron cuenta?... bueno porque enuncia'... (D. Educación)

En relación a la *subcategoría actividades*, siete docentes la mencionan, explicitando que diseñan actividades para orientar el desarrollo de la clase, el abordaje de los contenidos y la participación de los/as estudiantes. De estos/as profesores/as, cuatro hacen alusión explícita a las guías de lectura como herramienta que proponen para leer los textos y favorecer que los/as estudiantes puedan examinarlos y detenerse; tres docentes mencionan que preparan actividades prácticas que posibiliten relacionar aspectos teóricos con la realidad. Además, una docente refiere que procura, en el diseño de actividades, atender a la gradualidad, complejidad y autonomía de sus estudiantes. Por ejemplo:

'Y otra cosa que he hecho es preparar una guía con preguntas, hay como 100 preguntas o más que son básicamente para leer los textos, te ayudan a leer los textos y de alguna manera, esas preguntas o parecidas a esas, son las que van a estar presentes en las instancias evaluativas...' (D. Educación Física)

'Las actividades son Verdadero - Falso, lectura de esquemas para aprender el aparato fonatorio, ubicación de términos en un esquema a partir de algo que leyeron..., a nivel lectura tiene guías que a veces las tienen que leer dos veces, la primera vez para aprender fundamentalmente a ubicar la terminología técnica, la segunda vez un poquito más allá (...) y cómo se gradúan las actividades también...' (D. Lenguas)

En síntesis, se advierte en esta categoría que todos/as los/as docentes proponen en sus clases *objetivos de aprendizaje* y además explicitan, reiteradas veces, gran parte de los *contenidos* con los que trabajan, junto al valor que los mismos tienen para la formación de los/as estudiantes. También, la mayoría comparte entre sus rasgos de desempeño que preparan *actividades* para orientar el desarrollo de la clase, es decir que no improvisan la clase, sino que organizan tiempos, espacios y roles para abordar los contenidos y promover la participación de los/as estudiantes.

Categoría 2.2. Tipos de clases

Sobre los tipos de clases, se observa que los/as docentes hacen referencia a: 2.2.1. Clase expositiva – explicativa, 2.2.2. Clase pensada y revisada y 2.2.3. Clase novedosa, como distintos modos de desarrollar las transacciones con sus estudiantes y con los contenidos.

La *subcategoría clase expositiva - explicativa* es mencionada por nueve docentes como el modo que eligen para acercar a sus estudiantes el contenido. Entre ellos/as, seis docentes señalan que, en estas clases explicativas, procuran intervenir en la construcción de los aprendizajes mediante el intercambio con sus estudiantes, es decir que al explicar los temas y conceptos van interactuando, interrogando y dialogando con sus estudiantes. Además, dos docentes valoran que en las clases explicativas circule la palabra, pero también otros lenguajes como lo corporal y lo emocional. También se destaca que dos docentes explicitan que preparan y diseñan sus explicaciones y clases con gran dedicación, lectura y estudio. Por ejemplo:

'(...) La riqueza de los aportes de la cantidad puesta en una dinámica propia, como son por ejemplo una clase magistral activa, en la cual no es que yo pongo una filmina y explico, pongo un disparador y los interrogo, entonces está sentado pero está preparado potencialmente para que le pregunte... y yo hago eso, los busco, me acerco a ellos, camino por todos los bancos, los interrogo, voy por toda el aula...' (D. Educación Física)

'Sí, sí me parece que es difícil meramente venir y pararse en el aula explicar... obviamente también preparó la explicación... eso me demanda mucha lectura, trato de no limitarme a dar contenido de lo que solamente está en la selección bibliográfica; trato de incluir otros textos (...) Los alumnos no tienen para leer estos textos previos y entonces uno trata de contextualizarlos categóricamente... entonces bueno... la exposición de la clase tiene una preparación...' (D. Ciencias Sociales)

En relación a la *subcategoría clase pensada y revisada*, se observa que la mitad de los/as docentes aluden a ella; mencionan que al preparar las clases las repiensen a la luz de experiencias previas y según el contexto presente, y que nunca las clases son iguales. En este aspecto de pensar las clases, una docente menciona que en el momento de la preparación tiene en cuenta interpretaciones o dificultades de clases previas; un docente expresa que al terminar la clase suele anotar aspectos para seguir pensando; dos docentes reflexionan que probablemente la asignatura pueda cambiar en un futuro, y otro docente que algunas

respuestas de sus estudiantes suelen ser insumos para pensar sus clases, dando cuenta todo ello de una revisión sostenida y fundante sobre la preparación de las clases.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención, por parte de la docente de Educación, ya que menciona como piensa y repiensa sus clases junto a la importancia de experiencias previas.

Algunas citas representativas son:

'(...) En la medida que me reencuentro con los textos y con los materiales que tengo preparados y con los power que tengo preparados, se me van como actualizando preguntas de los chicos de años anteriores, cosas que habría que agregar, cuestiones que tendría que insistir porque me acuerdo de problemas de interpretación de años anteriores... entonces siempre me dedico a preparar el día anterior...' (D. Educación)

Y yo pensando en mi materia, que siempre empezamos con 'Homero'... he pensado empezar con una tragedia porque es como más sencillo... pero, sucede que 'Homero' es el comienzo, el origen y ahí está todo... en una tragedia se toca algo de 'Homero' seguramente... entonces... bueno lo he pensado quizás un año lo haga, pero en el caso mío el desafío es que no se me desalienten los chicos'. (D. Letras)

En la subcategoría *clase novedosa*, la mitad de los/as docentes refieren a la creación de encuentros con algo de primicia o creatividad para mantener el interés de los/as estudiantes. Entre los/as docentes que aluden a la subcategoría, se observa que tres mencionan que se apoyan en internet y algunas aplicaciones para que las propuestas contengan novedad, dos docentes mencionan que incluyen jornadas o actividades académicas como parte de su propuesta de enseñanza, una docente relata una experiencia práctica que siempre realiza porque genera entusiasmo en los/as estudiantes y un docente comparte que suele solicitar a sus estudiantes algunos materiales, dinamizando y concretizando así los contenidos que enseña.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención hacia la construcción de clases novedosas por parte del docente de Ciencias Sociales al promover el uso de distintos dispositivos y/o dinámicas.

Así lo expresan:

'(...) siempre trato de estimularlos... a veces hacemos actividades acá en Río cuarto, pero a veces también en Córdoba. Este año, por ejemplo, con un colega en Córdoba realizamos un workshop de historia antigua y estudios clásicos ... y siempre invitamos entre seis y ocho

investigadores argentinos y de Latinoamérica a exponer sus investigaciones, cómo vienen trabajando'. (D. Ciencias Sociales)

'(...)estuvo bueno porque uno levantó la mirada y dijo: '¿de dónde sacas todo esto?'...(risas) bueno... entonces ahí digo 'vale la pena'... la selección tuvo que ver con un proyecto de ley y discusiones en torno a la ley... entonces ellos tenían el texto que hacía referencia a ello, también seleccionamos un artículo de opinión que cuestionaba esa ley y un material del Ministerio de Educación armado para trabajar la dislexia en el aula...entonces con todo eso...se les rompió la cabeza... porque decían '¿dónde estoy acá?' y la intencionalidad era mostrar justamente eso... esa diversidad'. (D. Educación)

En síntesis, según puede observarse en esta categoría de análisis, la mayoría de los/as docentes eligen la *clase expositiva - explicativa* como modo de acercar a sus estudiantes el contenido, siempre interactuando, interrogando y dialogando con sus estudiantes, es decir que la mayoría de los/as docentes comparte el rasgo de centrarse en la explicación de los contenidos, incluyendo la interacción con sus estudiantes, para promover así la construcción de aprendizajes.

5.1.3. Dimensión 3: Desarrollo de las clases

Al interior del desarrollo de las clases, los/as profesores describen con profundidad aspectos de la puesta en práctica de sus decisiones, es decir las acciones y elementos presentes en sus clases, dando cuenta de las modalidades de organización, las tareas o propuestas de enseñanza y de evaluación que emplean, los procesos de pensamiento que promueven en sus estudiantes, los recursos que usan como apoyo en la enseñanza y también aspectos del propio rol docente.

Específicamente, los/as profesores/as aluden a las siguientes categorías: 3.1. Modalidad que asume la organización de la clase, 3.2. Tareas en el aula, 3.3. Procesos de pensamiento, 3.4. Recursos para enseñar, 3.5. Procesos de evaluación y 3.6. Rol docente.

Categoría 3.1. Modalidad que asume la organización de la clase

Sobre los modos de abordar las clases y desarrollar los contenidos, se observa que los/as docentes refieren a distintas metodologías y dinámicas: 3.1.1. Grupal / individual, 3.1.2. Promover la participación de estudiantes, 3.1.3. Clase organizada y 3.1.4. Relación teoría práctica.

En la *subcategoría grupal / individual*, se observa que siete docentes explicitan estos abordajes, haciendo alusión seis de ellos al trabajo grupal y uno al trabajo individual. Sobre el trabajo grupal los docentes mencionan que proponen distribuir temas o consignas de trabajo para que haya mayor discusión e intercambio entre los grupos de estudiantes y se fortalezca así la interpretación. Un docente reflexiona que los grupos pequeños, a diferencia de las clases masivas como es su caso, permite el seguimiento, y por ello piensa en cambiar este abordaje en un futuro conformando comisiones de trabajo. Por ejemplo:

‘... doy pequeñas consignas para que lean, tengan una cierta orientación en la lectura y después hacemos la puesta en común... no todos tienen el mismo documento... les hago leer en grupos de 4 o 5, no más, entonces va a haber dos grupos que tienen el mismo documento, esto con el objetivo de que, lo que un grupo advierta, probablemente el otro no lo haga ... y además lograr que haya un poco más de dinámica y de discusión grupal...’ (D. Ciencias Sociales)

‘En un mundo ideal deberían ser grupos mucho más pequeños, debería haber otro seguimiento... y eso se condice con esto de las ‘formas de lectura’... para el año que viene estamos pensando en hacer en los prácticos una especie de ‘seminarios de lectura crítica’... cambiar la dinámica, ver si podemos partir los grupos ... que lean algunos párrafos y produzcan algo escrito, así puedes ver ahí la comprensión, la redacción... hacer algunos ejercicios en ese sentido ...’ (D. Ciencias Jurídicas)

En relación a la *subcategoría promover la participación de estudiantes*, nueve docentes mencionan que buscan promover la participación e intervención de los/as estudiantes en las clases. Entre los/as docentes que aluden a esta subcategoría, se observa que cuatro refieren que para que la participación suceda interrogan a sus estudiantes, los buscan, provocan; dos docentes señalan que en las clases masivas -como son sus clases- procuran interactuar y promover que todos/as los/as estudiantes aporten ideas y por ello recorren el aula, se acercan; dos docentes refieren a generar clases donde los/as estudiantes puedan ‘levantar la mano’. Finalmente, un docente menciona que incentiva la participación con nota, y un docente señala el respeto hacia el otro esperando y acompañando para que más adelante pueda participar. Algunas citas representativas son:

‘(...) y yo hago eso, los busco, me acerco a ellos, camino por todos los bancos, los interrogo, voy por toda el aula, o sea si te sientas atrás también y normalmente trato de preguntarles a la mayoría a lo largo de todo el año... porque siempre les digo:, ‘un alumno en una universidad pública, lo que se espera es que el alumno pueda ser escuchado, tiene que tener la oportunidad de decir su palabra, porque al decirla se está diciendo a sí mismo’ (D. Educación Física)

‘Pero lo que hay es mucho intercambio, permanentemente participan porque les viene, quieren hablar, tienen cosas que decir...como decíamos recién.... la palabra es el elemento en el que sucede, estamos en el mundo del lenguaje y un viaje en el lenguaje que vamos dando en cada encuentro...’ (D. Filosofía)

Sobre la *subcategoría clase organizada*, se observa que la mayoría de los/as docentes menciona y reitera aspectos del orden o estructura de las clases que atienden para dar sostén al encuentro. Ocho docentes aluden a ella, así refieren que en las clases siguen un orden o secuencia similar, lo cual no se asocia con rigidez, sino con organización. En su interior, seis docentes describen que reiteran acciones o recuperan recursos para desarrollar las clases (señalar para interrogar, intercambiar con estudiantes, examinar autores, continuar una narración, dictado). Además, dos docentes mencionan que siempre contextualizan el inicio de la clase; dos docentes refieren a la secuencia de actividades, señalando en un caso que ello atiende a la complejidad disciplinar. También, en relación a la organización de la clase, un docente menciona que todas sus clases siguen una estructura similar en cuanto a los tiempos o momentos, y otro docente refiere a que en sus clases hay una lógica que se preserva y tiene que ver con incorporar sostenidamente dos tipos de contenidos propios de la disciplina que enseña.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia en la mención sobre la organización de las clases por parte de los docentes de las áreas disciplinares de Ciencias Jurídicas y Comunicación Social sosteniendo y protegiendo en sus clases una lógica de desarrollo específica. Por ejemplo:

‘La segunda y la tercera vez, siempre hago esto: freno y hago el mismo chiste...uno cae en esas interacciones...pero bueno, freno y digo: ‘respiren hondo, relájense’... porque por ahí hay cosas que son medias densas...’ (D. Ciencias Jurídicas)

‘Yo hago, por ejemplo...enseguida voy a dar Montaigne, y examinamos Montaigne, una buena producción, original. Si vemos Descartes, se estudia Descartes, los textos de Descartes y se analizan en clase. Sigo la misma modalidad...’ (D. Comunicación Social)

En la *subcategoría relación teoría práctica*, se observa que siete docentes mencionan que en sus clases usan como metodología relacionar aspectos teóricos con prácticos o de la realidad; así tres docentes mencionan la vinculación de los contenidos con la experiencia de los/as estudiantes; tres docentes mencionan la vinculación de los temas de su asignatura con la vida

cotidiana o aspectos de la realidad, identificando en dos oportunidades la realidad cercana a la futura profesión. Además, tres docentes mencionan el uso de ejemplos, paradojas y metáforas para relacionar con los contenidos, y dos docentes mencionan como estrategia de enseñanza el análisis de casos. Por ejemplo:

‘Y... qué es lo que intento hacer en las clases?... también son diversas, pero siempre algún lugar, ya sea porque hay un material especial o desde lo que voy presentando, alguna situación que permite interactuar o conversar en torno al análisis de una situación...’ (D. Educación)

‘Entonces, si vos articulas bien la formación específica con esa experiencia que tenes de tu vida, de tu monólogo interior, de tus pensamientos, de tus diálogos con los demás, etc.; si vos podés articular eso ‘grandioso’ digamos, porque no haces una historia erudita y meramente haces una historia de los conceptos, sino como tiene materialización en tu propia vida.... y eso pasa en primer año, pasa...’ (D. Filosofía)

Se observa en esta categoría que la mayoría de los/as docentes coincide en que prefieren desarrollar los contenidos a partir de *abordajes grupales*, promoviendo la participación de los/as estudiantes. Otro rasgo que comparte la mayoría de los/as docentes en estudio es que procuran interactuar y promover la *participación* e intervención de los/as estudiantes en las clases, que circule la palabra y haya intercambios. Además, predomina en la mayoría de los/as docentes las *clases organizadas*, que siguen un orden o secuencia, es decir que no son clases desordenadas o confusas. También, la mayoría comparte entre sus rasgos de desempeño, que utiliza como metodología de clases proponer la *vinculación entre saberes teóricos con aspectos prácticos* o de la realidad.

Categoría 3.2. Tareas en el aula

Específicamente, sobre las tareas en el aula, los/as profesores/as aluden a cuatro subcategorías: 3.2.1. Tareas auténticas 3.2.2. Tareas de lectura, 3.2.3. Tareas de escritura y 3.2.4. Tareas que combinan lectura, escritura y oralidad.

En la mitad de los/as docentes se observa que está presente la subcategoría *tareas auténticas*, ya que explicitan que trabajan en sus clases atendiendo a la relación entre los contenidos a aprender y el futuro campo profesional, es decir, plantean tareas en torno a situaciones reales, propias de la comunidad de práctica y campo de estudio de su disciplina (Rinaudo, 2014).

Así, dos docentes mencionan que proponen analizar artículos de opinión social, dos docentes refieren a proyectos de cátedra que buscan vincular a los/as estudiantes con el campo profesional, una docente menciona trabajos prácticos concretos cercano a futuras prácticas de laboratorio, y un docente que presenta en el aula materiales propios de la disciplina para colaborar con la agencia de los/as estudiantes en el estudio y futuro campo profesional (líneas de tiempo, mapas). Por ejemplo:

‘...a veces elegimos artículos muy puntuales, y la idea es que los textos de los prácticos sean ciertas aplicaciones de análisis más concretos que los textos puramente de filosofía política, filosofía del derecho, que ven en el teórico... pese a que la filosofía no es que agarramos un tubo de ensayo... pero sí artículos que trabajan, por ejemplo, algún tipo de protesta social, que lo vinculen...’ (D. Ciencias Jurídicas)

‘(...) trabajando con los alumnos del 2019 en un proyecto de extensión que tiene que ver con la creación de un ‘Observatorio sobre deportes en sociedad’, en el cual estamos diseñando un gran censo sobre todas las organizaciones deportivas. Esto implica mayor conocimiento del contenido disciplinar... qué son las organizaciones deportivas, las características de los deportes, además del contenido de las cátedras’ (D. Educación Física)

Sobre la subcategoría *tareas de lectura*, se observa que la mención a la misma tiene una presencia muy significativa en las narrativas docentes. Todos/as los/as docentes otorgan valor a la lectura como herramienta esencial para el conocimiento y estudio en la universidad, enfatizan su presencia y reflexionan sobre ella. Entre los/as docentes que aluden a esta subcategoría, siete mencionan diferentes soportes a partir de los cuales sostienen la lectura en el aula, por ejemplo: material bibliográfico, fuentes o documentos históricos, literatura, artículos de opinión, celulares, cuadernillos, etc. siempre promoviendo su función epistémica o de construcción de saberes. Cuatro docentes refieren a la lectura en clases, procurando hacer una lectura compartida, detenida y reflexiva, y cuatro docentes mencionan que orientan la lectura a partir de guías para acompañar la comprensión de los textos. A su vez, cuatro docentes reflexionan sobre dificultades con la que se enfrentan los/as estudiantes, mencionando la falta de materiales en clases, de hábitos de lectura, de atención lábil en el momento de leer y/o dificultades de comprensión. Además, dos docentes mencionan que solicitan a sus estudiantes que lean con antelación a la clase, aunque no siempre lo hacen y también que destinan un tiempo de lectura en el aula, para promover el encuentro o reencuentro con los textos.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia en la mención por parte de los docentes de las áreas disciplinares de Letras, Ciencias Jurídicas y Educación Física, así como la existencia sostenida por parte de la docente de Educación de proyectos de innovación pedagógica que atienden a la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula.

Así lo expresan:

'(...) entonces por ejemplo yo leo una vez, después lee un alumno y entonces se va generando... Por ejemplo, parto de un párrafo, eligen una oración, parto de ahí, vemos que entienden por esas palabras... depende del grado de atención del público... lo voy midiendo...' (D. Ciencias Jurídicas)

'Lectura compartida, detenida, reflexiva, dialogada...(...)' La consigna es: 'Atentos todos... a elección uno se ofrece para leer un pasaje, de no más de siete u ocho renglones, se hace un alto y se reflexiona sobre eso...tratando de recoger pasajes que son un poco más significativos...' (D. Letras)

En la subcategoría *tareas de escritura*, se observa que tres docentes mencionan la escritura en el aula, aunque no explicitan que la enseñan. Así, tres docentes valoran este proceso mencionando, en un caso que la escritura es muy importante en la futura actividad profesional de sus estudiantes, otra docente valora y promueve la escritura a través del dictado, para que los/as estudiantes aprendan las convenciones lingüísticas en su campo de estudio, y otro docente valora que la escritura permite precisar y vincular autores. Algunos ejemplos son:

'Sí, usar el diccionario, escribir... les digo: 'en vez del celular compren un libro, porque van a tener que evolucionar la historia de un paciente y ¿qué van a escribir del paciente?'... Porque ellos tienen que escribir sobre el paciente, empezando por los términos médicos... no podés decir qué está roja la zona o está hinchada... no, inflamación... y si es del párpado es 'blefaritis' (...) bueno eso es lo que tienen que escribir después en una historia clínica...' (D. Enfermería)

'Hoy les di una consigna: identifiquen un concepto que puedan vincular con la lectura de los cuatro textos vistos... y escriban... y lo que si explicité es el criterio evaluativo; lo que me interesa es que se pueda constatar la lectura de los textos, y la precisión de cada autor...' (D. Ciencias Jurídicas)

En relación a la subcategoría *tareas que combinan lectura, escritura y oralidad*, se observa que cuatro docentes la mencionan, refiriendo todos ellos/as que, junto a las guías de lectura y respuestas escritas que los/as estudiantes producen, proponen puestas en común para que se expresen y argumenten. Por ejemplo:

'(...) en los cuales les doy una media horita para que en grupo lean un documento, que no son extensos, los más largos de Egipto, periodo intermedio, suelen ser de dos páginas, y les doy pequeñas consignas para que lean, tengan una cierta orientación en la lectura y después hacemos la puesta en común...' (D. Ciencias Sociales)

'(...) cuando hay actividades de análisis de material sí hay un tiempo previsto para la lectura, el análisis y la puesta en común, que en líneas generales...' (D. Educación)

En síntesis, se observa en esta categoría que la mayoría de los/as docentes menciona y valora a la lectura de modo significativo para construir conocimiento y estudio en la universidad, es decir, reflexionan sobre ella recuperando su función epistémica. Comparten este rasgo de desempeño relacionado a las *tareas de lectura*; mencionan y enfatizan su presencia en el aula, los distintos soportes que usan, la presencia de la lectura compartida, las guías de lectura y también son capaces de reflexionar sobre algunas dificultades con las que los/as estudiantes se enfrentan, además, una docente refiere explícitamente a la enseñanza de este proceso.

Categoría 3.3. Procesos de pensamiento

Sobre los distintos conocimientos cognitivos y metacognitivos que se promueven en los/as estudiantes en las clases, se destaca que los/as docentes mencionan seis subcategorías: 3.3.1- Activación de ideas previas, 3.3.2- Vinculación con otros temas, 3.3.3- Reflexión y problematización, 3.3.4- Perspectivismo, 3.3.5- Metacognición y 3.3.6- Lectura, escritura y oralidad.

Sobre la *subcategoría activación de ideas previas*, se observa que siete docentes mencionan la acción de recuperar los conocimientos previos de los/as estudiantes para explicitarlos, interpelarlos y avanzar en el saber. Así, cinco docentes recuperan ideas y experiencias cotidianas de sus estudiantes, es decir lo que piensan o conocen sobre los temas; dos docentes mencionan la relación con temas de otras asignaturas; y un docente refiere a la vinculación entre autores y conceptos ya vistos. Así lo expresan:

'(...) porque la filosofía interpela el sentido común y la experiencia cotidiana..., y en la medida que la interpela es un análisis distancia de ella, pero si vos tenes ciertas experiencias que también han sido formas de distanciamiento de la experiencia cotidiana, vos decís 'oh! justo!' (D. Filosofía)

'La primera vez al comienzo de la clase, donde digo... 'bueno estuvimos viendo este texto, estos temas' ... en dos o tres palabritas y la primera pregunta en general es: 'a ver vos, decime alguna palabra o alguna idea que podamos tomar para vincular...' entonces por lo general tienen algún apunte...' (D. Ciencias Jurídicas)

Con respecto a la *subcategoría vinculación con otros temas*, se observa alta recurrencia en la narrativa de los/as profesores/as, ya que refieren reiteradamente a la posibilidad de establecer puentes o relaciones entre saberes para favorecer la comprensión y enriquecimiento. Seis docentes mencionan la acción de proponer vinculaciones entre distintos temas; entre ellos/as, cuatro docentes mencionan la relación con temas cercanos y propios del campo disciplinar, tres docentes recuperan temas de investigación de la disciplina, tres docentes mencionan que proponen recuperar y vincular con la experiencia, también tres docentes mencionan la relación entre la bibliografía, y finalmente dos docentes mencionan la vinculación con otras asignaturas.

Se observa en esta subcategoría la recurrencia en la mención por parte de los docentes de las áreas disciplinares de Ciencias Sociales y Educación. Por ejemplo:

'También enlazar esa manera de entender psicopedagogía con el plan de estudios y las distintas maneras que vienen más adelante... una fuerte intencionalidad en hacer lugar a lo que ellos vienen pensando en relación a psicopedagogía y en relación a los problemas que se definen como psicopedagógicos...' (D. Educación)

'... por eso yo les pido que, entre los útiles que traen, traigan mapas en D. Ciencias Jurídicas de Asia para ir ubicando las distintas sociedades que vamos estudiando, sobre todo porque además de explicar acontecimientos políticos, se explican cuestiones de economía, trabajo con la tierra, comercio antiguo etc. y eso me parece que es importante...' (D. Ciencias Sociales)

En la *subcategoría reflexión y problematización*, se observa una significativa presencia y recurrencia en la narrativa de los/as profesores/as, ya que ponen énfasis en acompañar la construcción de saberes con preguntas, problematización, atención y detenimiento. Esta subcategoría está presente en nueve docentes; de los/as cuales siete mencionan el análisis, reflexión y la posibilidad de examinar fuentes o materiales para su comprensión, cinco docentes mencionan y dan ejemplos de preguntas que generan para abordar temas y analizar textos, y cuatro docentes mencionan que promueven la interpretación y reinterpretación compartida mediante discusiones y argumentaciones. En este punto, dos docentes reflexionan

sobre la importancia de incentivar a los/as estudiantes a averiguar, preguntarse y cuestionar los materiales o autores para re-pensar los contenidos y romper con ideas instaladas de que las respuestas están establecidas y/o el/la docente es depositario/a del saber.

Se observa en esta subcategoría la recurrencia en la mención por parte de los/as docentes de las áreas disciplinares de Educación, Ciencias Jurídicas y Comunicación Social. Así lo expresan:

'(...) ¿por qué aparecerá este título?', '¿qué querrá decir con este título?'... y entonces vamos avanzando... 'esto que dijo acá'... '¿qué pasó con lo anterior?'... '¿cómo es posible enlazar ideas?'...y me resulta muy gratificante eso... porque cuando les dimos en la tecla, de verdad siento que se les va moviendo cosas en la cabeza...' (D. Educación)

'Por ejemplo vamos a dedicar tres clases a la industria cultural de Theodor Adorno, es un clásico de 60 páginas más o menos... no les doy mucho (...) y empezamos a analizar, a veces analizamos el título y subtítulo, dedicamos una clase a título y subtítulo, para contextualizar todo...tengo una serie de anotaciones que con el tiempo voy haciendo para relacionar esto con esto, pasar a otra página...' (D. Comunicación Social)

La subcategoría *perspectivismo*, se observa que está presente en seis docentes. Entre ellos/as, cinco docentes mencionan que promueven que los/as estudiantes investiguen por su cuenta, reinterpreten y deconstruyan; dos docentes mencionan que trabajan o explicitan en las clases las maneras que tienen los autores de posicionarse frente a los temas y, también dos docentes mencionan que muestran su postura personal a los/as alumnos/as, incentivando además que ellos/as puedan construir la propia. Además, un docente reflexiona que las múltiples interpretaciones son las que enriquecen la clase.

Se observa en esta subcategoría la recurrencia en la mención por parte del docente del área disciplinar Trabajo Social, ya que reitera su interés por que los/as estudiantes sean constructores de perspectivas personales frente a la disciplina que eligieron estudiar. Por ejemplo:

'(...) nos enseña filosofía Borges, porque a los textos que escogí, de los filósofos que vamos dando y que presentamos como maneras de posicionarte frente a ese drama que es el 'ser', el 'ser' no es el ser humano y el ser humano en el 'ser' general y el drama del sentido...' (D. Filosofía)

'(...) y eso es lo lindo de la universidad... del conocimiento científico, de pensar y repensar...de cuestionarlo... de saber que esto se puede crear... Se puede crear el

conocimiento... no es únicamente lo dado... donde uno puede tener posturas... Entonces eso es lo lindo...y lo hablo con ellos...’ (D. Trabajo Social)

La *subcategoría metacognición*, está presente en siete docentes, aunque dicha presencia se menciona vinculada únicamente a una de las dimensiones de este constructo. Se observa que cuatro docentes mencionan aspectos relacionados con el control o regulación de los aprendizajes, tres docentes mencionan la evaluación de los aprendizajes y dos docentes que promueven la reflexión acerca del propio saber en sus estudiantes. Algunas citas son:

‘(...) vamos avanzando en la construcción compartida de significados en estas exposiciones, o clases que son expositivas, y lo que después hay en el texto. Y tenemos siempre para acompañar estas interpretaciones en base a la lectura y a los textos...’ (D. Educación)

‘Sí, yo doy clases, pero me parece que en clases tan masivas esta bueno hablar entre ellos, o poder sondear, por ejemplo, si vos notaste que ‘el término valoración’ era ‘tal cosa’, te pregunto justo a vos y estaba por ahí errado, si otro interpretó eso tiene una segunda oportunidad de revisar eso (...) Entonces lo que hago es explicar el tema pasando igualmente por esos fragmentos que ya había identificado... y trabajo mucho con el pizarrón...’ (D. Ciencias Jurídicas)

Sobre la *subcategoría lectura, escritura y oralidad*, se observa alta recurrencia en la narrativa de los/as profesores/as al mencionar que combinan estos modos de pensamiento para comunicar y compartir el conocimiento en el aula. Nueve docentes aluden a ella, entre ellos/as cuatro indican, como se mencionó, que permanentemente promueven la participación oral de sus estudiantes a partir del dialogo entre compañeros/as y con el/la docente, un docente reflexiona sobre el valor de la palabra y su relación con otros lenguajes como el corporal y gestual, y un docente menciona que incentiva la oralidad como parte de una competencia importante en el campo disciplinar donde ejercerán sus estudiantes. Sobre la lectura, como ya se describió, algunos/as docentes mencionan que usan guías de lectura que combinan con la escritura de respuestas y la puesta en común en el aula; cuatro docentes mencionan que leen en clase de manera compartida y detenida, promoviendo el análisis de textos, preguntarse sobre el contenido, enlazar ideas, etc. También, como se mencionó, una docente refiere explícitamente a proyectos de innovación sobre lectura y escritura académica. Además, sobre la escritura, dos docentes valoran la producción escrita como necesaria y un

desafío en la enseñanza universitaria, y un docente menciona que propone la escritura de pre-
parciales en el aula.

Se observa en esta subcategoría la recurrencia en la mención por parte de la docente del área
disciplinar de Educación. Por ejemplo:

‘En realidad lo que me interesa, más que trabajen en grupo, es que hablen en clase, porque el sistema evaluativo de la universidad, y particularmente acá que hay muy poca promoción directa, ellos van a ser evaluados por cómo hablen, cómo expresen sus ideas; entonces me parece parte integral de la formación que sepan trabajar en conjunto, identificar ideas principales y luego producir textos, pero que también sean capaces de expresarlos. Además, porque también es una carrera que está orientada a la docencia...’ (D. Ciencias Sociales)

‘Y por ejemplo también en esa actividad que te decía, de la lectura de ese texto particular, a ver... el proyecto consistía en poder analizar y reflexionar en torno a pasajes del texto, cuáles son, por ejemplo: ... ‘tramos más de descriptivos y ¿qué tipo de pregunta de parcial podría dar respuesta a la información que aparece allí?’ ... entonces... es como decir: ‘bueno leamos estos dos párrafos, ¿qué creen que está haciendo el autor acá?, ¿está explicando?, ¿está describiendo, comparando?... sí está comparando, ¿por qué?, ¿cómo se dieron cuenta?’ (D. Educación)

En síntesis, se observa en esta categoría de estudio, que la mayoría de los/as docentes comparte como rasgo de desempeño promover distintos procesos de pensamiento en sus estudiantes, tales procesos se relacionan con: la *activación y actualización de ideas y experiencias previas*, la *relación o vinculación entre temas*, la *reflexión y problematización de los contenidos* a aprender, la *construcción de perspectivas* o puntos de vista sobre los contenidos y temas, y la *regulación del propio aprendizaje*. A su vez, sobre los procesos vinculados a *lectura, escritura y oralidad*, se observa que son altamente mencionados por la mayoría de los/as docentes desde su promoción o desarrollo en el aula, aunque solo una docente refiere explícitamente a la enseñanza de la lectura y la escritura académica, el resto alude a estos procesos desde su relevancia en la formación universitaria, el desafío y/o preocupación que les genera en su tarea de enseñanza.

Categoría 3.4. Materiales y recursos para enseñar

Sobre los distintos materiales y recursos que acompañan el desarrollo de las clases, se destacan cuatro subcategorías: 3.4.1. Sociales; 3.4.2. Materiales, 3.4.3. Simbólicos y 3.4.4. Digitales.

En cuanto a la *subcategoría sociales*, dos docentes mencionan que suelen invitar en sus clases a profesionales y/o estudiantes para que compartan su experiencia y saberes. Por ejemplo, expresan:

‘También invito en una o dos ocasiones a chicas que han tenido alguna experiencia que se vinculan con los temas que desarrollamos en la materia, ya sea por un TFL, ya sea por una práctica socio-comunitaria, o práctica profesional de grado... eso también. Este año fue Giuliana a hablar, ella hizo una especialización en psicopedagogía clínica en la UBA, entonces, además que lo enmarcó en su experiencia de formación permanente, como reciente egresada, pero además contó que tuvo que hacer una práctica de intervención en esa carrera de posgrado...’ (D. Educación)

En la *subcategoría recursos materiales*, ocho docentes mencionan distintas herramientas físicas que usan en las clases para desarrollar su propuesta. En su interior cinco de ellos/as relatan que usan textos fuente o bibliografía; tres mencionan que usan PowerPoint, tres docentes que se apoyan en materiales que consideran ‘tradicionales’ como tiza y pizarrón y dos docentes mencionan que usan micrófono en sus clases. En esta subcategoría se observa que una docente reflexiona sobre la necesidad de ir actualizando los materiales bibliográficos, ya que para ella es una preocupación que no se puedan reflejar distintas perspectivas o desarrollos actuales. Por ejemplo:

‘... en cuanto a recursos técnicos, soy un docente bastante tradicional, pizarrón, tiza, y sobre todo ‘palabra’ (D. Filosofía)

‘En la medida que me reencuentro con los textos y con los materiales que tengo preparados y con los Power que tengo preparados, se me van como actualizando preguntas de los chicos de años anteriores, cosas que habría que agregar (...) Sí estoy preocupada por algunos materiales de análisis que tenemos, de hace un tiempo, atrás y que deberían ser revisados a la luz de, por ejemplo, los cuestionamientos que vienen del lado de la perspectiva de género...’ (D. Educación)

Sobre la *subcategoría recursos simbólicos*, se observa que todos/as los/as docentes mencionan el uso de distintos mediadores para construir significado y sentido de los

contenidos por parte de los/as estudiantes. Sobre los mediadores simbólicos, recordamos que nueve docentes refieren a la exposición oral o explicación, además dos docentes mencionan el uso de esquemas que organizan la información. También los/as docentes mencionan otros recursos relacionados directamente con la disciplina que enseñan; por ejemplo, el uso de mapas y línea del tiempo en Ciencias Sociales; la literatura en Filosofía; películas y cortos en Trabajo Social, Ciencias Jurídicas y Educación; artículos de opinión en Ciencias Jurídicas y Educación; canciones en Lenguas, y palabras en idioma latín y griego en Letras. Algunos fragmentos que ejemplifican son:

‘(...) yo tomo textos que considero muy expresivos del problema ‘qué’ el mundo ‘para qué’ y le agrego varios textos de Borges, y son maravillosos’ (D. Filosofía).

‘... por ejemplo en el primer cuatrimestre empiezo con una canción, para suavizar el aparato fonatorio...’ (D. Lenguas)

‘... y en este caso, yo voy dando algunos rudimentos en latín y griego, y voy explicando el concepto de algunos términos clave, tanto en latín como en griego, que tienen relación con los textos que estamos analizando...’ (D. Letras)

En relación a la *subcategoría recursos digitales*, se observa que la mitad de los/as docentes menciona que recurren a estos apoyos. Así, tres docentes mencionan las aulas virtuales (SIAT), un docente las páginas web y Facebook como fuente de información, y un docente comenta que recurre a memes que circulan en internet para problematizarlos. Por ejemplo:

‘...otra cosa que propongo... desde el año pasado, el SIAT empezó a tener un formato para poder compartir de manera más dinámica algunos recursos, pero ya estaba hecho desde el 2015, un Facebook de la materia, donde les comparto no sólo cuestiones que tienen que ver con la materia: información, recursos audiovisuales, las guías de estudio que están ahí también, pero comparto información todo el tiempo; de noticias que aparecen en foros nacionales o internacionales... actividades académicas que hay sobre el tema para llegar a participar, cursos...’ (D. Ciencias Sociales)

‘(...) pero sí tengo presente por ejemplo memes que pueden circular y los problematizamos... Ahora estoy trabajando una serie de lecturas en torno a la ‘algoritmización de la vida, digitalización de la vida’... cómo cambia la dinámica la vivencia de internet, de la comunidad virtual a la red social hay un cambio en la forma en que los algoritmos procesan las relaciones entre las personas...’ (D. Ciencias Jurídicas)

En síntesis, se observa en esta categoría que la mayoría de los/as docentes comparte como rasgo de desempeño emplear distintos *mediadores físicos y simbólicos* para apoyar su tarea

docente y conducir el aprendizaje. Distintas herramientas están dispuestas en el aula para acompañar la construcción de significado y sentido de los contenidos por parte de los/as estudiantes, y ello se menciona en las narrativas de la mayoría de los/as profesores/as en estudio.

Categoría 3.5. Procesos de Evaluación

Específicamente, sobre los procesos de evaluación, los/as profesores/as aluden a tres subcategorías: 3.5.1. Características de la evaluación 3.5.2. Revisión de las propuestas de evaluación y 3.5.3. Los estudiantes participan de la construcción de la evaluación.

Se observa en la narrativa de los/as profesores/as significativas reflexiones y recurrencias que aluden a la subcategoría *características de la evaluación*. Ocho docentes describen y/o reflexionan sobre aspectos de sus prácticas de evaluación; entre ellos/as, tres docentes plantean la importancia de evaluar la comprensión, precisión conceptual y otras competencias que enseñan; tres docentes mencionan que explicitan temas, preguntas (presentes en las guías de trabajo) y criterios de evaluación; dos docentes expresan que favorecen la autonomía en sus estudiantes promoviendo que se autocalifiquen y también que elijan temas para la evaluación argumentando sobre ello. También dos docentes mencionan cambios en sus evaluaciones: uno introdujo un incentivo otorgando puntajes extra, y una docente menciona que incorpora mayores instancias evaluativas. Asimismo, una docente reflexiona sobre la importancia de preparar a los/as estudiantes para esta instancia del aprendizaje aludiendo a que ‘todo debe ser enseñado y la no sorpresa’, y otro docente menciona, como ya se expresó, que ha realizado ensayos o pre-parciales.

Se observa en esta subcategoría la recurrencia en la mención por parte de los docentes Ciencias Jurídicas y Lenguas. Algunos ejemplos significativos son:

‘Empecé achicando los tipos de evaluación y acotando... bueno acá quiero ver los símbolos... entonces a lo mejor en un año tienen 20 o 25 instancias de evaluación o guías que se llevan a su casa.... y después trato de intercalar con las evaluaciones áulicas... entonces les digo: ‘no les vamos a pedir que escriban porque sé que muchos de Uds. tienen dificultades con las cuestiones de lengua, pero yo sé que pueden entender’... después cuando fallan no fallan en lo teórico, está muy trabajado...’ (D. Leguas)

'(...) ese fue un ejercicio que hicimos, trabajar un concepto y mencionar cómo lo trabaja cada autor; eso los obligaba a ver un puente entre los textos... Este nivel de exigencia tiene que ver con las consignas que les damos... nuestros parciales son de comprensión, no les pedimos la originalidad, los vamos preparando... no queremos que identifiquen conceptos, sino que entiendan la idea del texto...' (D. Ciencias Jurídicas)

En relación a la subcategoría *revisión de las propuestas de evaluación*, se observa que la mitad de los/as docentes repiensa instancias y distintas formulaciones de evaluación en sus asignaturas. Así, cuatro docentes reflexionan sobre la importancia de preparar a los/as estudiantes para este momento (con proyectos, ensayos, mayor sistematicidad); dos docentes mencionan cambios que introdujeron al evaluar a sus estudiantes, y dos docentes refieren a algunos resultados por parte de los/as estudiantes como indicativo de avances en los aprendizajes y también de revisiones propias. Además, una docente explicita que han desarrollado un proyecto de investigación específicamente vinculado a la evaluación de parciales escritos. Así lo expresan:

'En los últimos años hemos tenido un proyecto vinculado a la evaluación de los parciales escritos, entonces ahí también, una batería de actividades ya diseñadas, previstas, en una secuencia, que en realidad la tenemos que ir ajustando... Y en relación a eso, concretamente, ha habido muchas actividades que tenían que ver con pensar '¿de qué hablamos con la evaluación parcial?' (D. Educación)

'Y otra cosa en términos prácticos es que les digo: 'una pregunta de parcial podría ser esto'... cuando el profe anterior se estaba jubilando yo me daba cuenta que ellos sabían cosas, pero les cuesta a veces vincularlo... al leer sus parciales me daba cuenta... Entonces yo ahora estoy en clases, estoy explicando y les digo: 'a ver... pregunta concreta de parcial... eso los obliga a buscar ciertas cosas en el texto...' (D. Ciencias Jurídicas)

En la subcategoría *los estudiantes participan de la construcción de la evaluación*, se observa que dos docentes mencionan que recuperan ideas o preguntas de los/as estudiantes para esta instancia. Por ejemplo:

'... Y en la evaluación se da la posibilidad que elijan algún autor y que digan porque lo eligieron, después se pregunta por otro... algunos dicen no, pregúnteme... otros han hecho síntesis...' (D. Filosofía)

'... Y lo que hemos hecho es recuperar, al menos una o dos preguntas que han surgido como propuesta de ellos, en ese trabajo en el protocolo del parcial... sin decirles... pero suponete que hubieran surgido 5, 6 o 7 preguntas, bueno... una de esas a lo mejor terminan apareciendo, a lo mejor con alguna reformulación para que se entienda mejor...' (D. Educación)

En síntesis, se observa en esta categoría que la mayoría de los/as docentes comparte como rasgo de desempeño, reflexionar y pensar sobre la *evaluación y sus características*. Se comparte el pensamiento y consideración de la evaluación con atención y detenimiento, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como algo separado de ello.

Categoría 3.6. Rol docente

Sobre el rol docente al desarrollar las clases, se observa la presencia de tres subcategorías: 3.6.1. Brinda explicación, 3.6.2. Brinda explicitación y 3.6.3. Mediador. Se destaca una presencia significativa de esta categoría en las narrativas de todos/as los/as docentes.

La subcategoría *brinda explicación*, presenta alta recurrencia en las narrativas docentes. Al igual que se observa en la subcategoría *clase expositiva – explicativa*, nueve docentes refieren a la explicación en sus relatos. Entre ellos/as, seis docentes señalan que explican conceptos y desarrollan aspectos teóricos en clase interactuando, interrogando y dialogando con sus estudiantes, no se trata de una explicación unidireccional. También, tres docentes señalan que usan la explicación para reponer, completar y aclarar ideas. Además, tres docentes refieren a que brindan ejemplos al explicar, y tres docentes aluden que al explicar relacionan con otros temas, textos e ideas previas de los/as estudiantes.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de la explicitación por parte de los docentes de Enfermería y Ciencias Jurídicas. Así lo expresan:

‘(...) trabajamos una unidad que es el pensamiento de Gramsci, dentro del pensamiento de Gramsci hay un concepto clave que es el de ‘intelectuales orgánicos’, entonces yo defino lo que es un ‘intelectual orgánico’ y después damos ejemplos...’ (D. Trabajo Social)

‘(...) y en mis clases... no leo, hablo, camino... así tenga que dar una clase totalmente nueva yo jamás leo... y a veces uso los power al final, muy al final, y no en todas las clases (...) Y mis power son imágenes, algún título e imágenes, para llevarlos a meterse en esa imagen... como la frase ‘una imagen vale más que mil palabras’... Yo dejo un rato la imagen, al final, y entonces ellos pueden recordar lo que hemos hablado... aparte ya de lo científicamente qué está en los libros...’ (D. Enfermería)

En la subcategoría *brinda explicitación*, se observa alta mención. Todos/as los/as docentes aluden de manera significativa, en el desarrollo de las clases, a la expresión manifiesta de lo

que allí se trabaja y comparte. Así seis docentes refieren a que ubican manifiestamente a sus estudiantes en el programa y cronograma o recorrido de temas que están transitando porque ello les permite resituar la propuesta de enseñanza; cuatro docentes expresan que explicitan el sentido de los temas que enseñan; tres docentes que identifican y remarcan en sus clases los núcleos conceptuales más importantes; dos docentes mencionan que dan a conocer los propios posicionamientos y de los/as autores/as que estudian, también dos docentes mencionan que explicitan a sus estudiantes aspectos de las actividades y evaluaciones.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de la explicitación por parte de los docentes de Educación y Ciencias Jurídicas. Algunas citas representativas son:

'La primera vez al comienzo de la clase, digo... 'bueno estuvimos viendo este texto, estos temas' ... en dos o tres palabritas y la primera pregunta en general es: 'a ver vos, decime alguna palabra o alguna idea que podamos tomar para vincular...' (D. Ciencias Jurídicas)

'(...) por ejemplo, cuando uno habla de la famosa 'cólera de Aquiles' en la primer palabra griega que aparece es meaning... entonces yo reparo sobre esa palabra griega y les muestro como además de cólera, la palabra también se puede traducir como rencor... por ejemplo, les cito un comentario de un autor alemán que tiene esa postura, entonces reparamos en cómo esa palabra tiene un eje, pero no solamente un eje a nivel literario, sino también que es un eje por lo que pasa en la obra y dentro del personaje...' (D. Letras)

En la subcategoría *mediador*, se observa alta recurrencia en la mención de los/as profesores/as. Todos/as los/as docentes comentan acciones y/o reflexiones relacionadas con el rol de apoyo o andamio necesario para acompañar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Así, siete docentes relatan que acompañan y orientan la interpretación, comprensión y sentido de los temas en estudio; tres docentes refieren a que desde su rol diseñan actividades para analizar contenidos, y dos docentes mencionan que promueven y acompañan a sus estudiantes en la reflexión sobre el sentido del estudio en la universidad. Además, tres docentes reflexionan sobre el valor de la figura del/la docente en la educación, y dos docentes señalan que su lugar se ubica en interactuar, dialogar y construir la comprensión de manera conjunta con los/as estudiantes. Algunos ejemplos son:

'... y te diría que los momentos más más gratos son esos momentos donde puedo compartir con los chicos lo que te comentaba al comienzo... cuando en el curso uno percibe que emerge genuinamente el comentario crítico, lo que los chicos traen... me parece que este espacio es el que te impulsa a seguir adelante que es el que te permite disfrutar y seguir adelante... Hay

que tener cuidado con el espacio de poder que uno ocupa, en este sentido, ser mediador, ser consciente que uno es mediador... ' (D. Letras)

' (...) el docente, como decía Heidegger, tiene que dejar aprender, tiene que ser un tipo que haga esto, que diga: 'miren lo que hay acá... ¿qué dicen?'; mientras se muestre transparente y muestre la vivacidad que hay ahí, la palabra de algunos pensadores... y cómo está vinculado con la propia vivacidad y con el propio pensamiento sucede eso.. es hermosa la filosofía...' (D. Filosofía)

En síntesis, se observa que esta categoría tiene una presencia significativa en la narrativa de todos/as los/as docentes en estudio; comparten el rasgo de desempeño de *explicar* contenidos, interactuando, interrogando y dialogando con sus estudiantes. Además, todos/as mencionan que *explicitan* clara y manifiestamente cuáles son los principales núcleos teóricos de las disciplinas que enseñan, cuál es el sentido de los contenidos en la formación, y ayudan a los/as estudiantes a ubicarse en el programa y cronograma de la asignatura. Asimismo, todos/as los/as docentes en estudio comparten el rasgo de orientar su tarea desde la *guía o colaboración*, facilitando y mediando la internalización de los saberes por parte de los/as estudiantes.

5.1.4. Dimensión 4: Conocimiento de los/as profesores/as

Al interior del conocimiento de los/as profesores/as, se describen y profundizan en sus narrativas aspectos de los saberes que ponen en juego en su labor profesional, es decir, saberes referidos al conocimiento de la propia disciplina que enseñan, saberes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario, así como también conocimientos de la profesión, de la propia experiencia y del contexto particular donde realizan su labor. Se destaca una significativa presencia de esta dimensión por parte de todos/as los/as docentes en sus narrativas.

Específicamente, los/as profesores/as aluden a las siguientes categorías: 4.1. Conocimiento disciplinar y pedagógico, 4.2. Conocimiento práctico profesional y 4.3. Conocimiento de primer año universitario.

Categoría 4.1. Conocimiento disciplinar y pedagógico

En relación a los saberes disciplinares de los/as docentes y los propios del proceso de enseñanza y aprendizaje, se destacan tres subcategorías: 4.1.1. Modos de enseñar el contenido disciplinar, 4.1.2. Conocimiento sobre el aprendizaje y 4.1.3. Disciplinar propiamente dicho.

En la subcategoría *modos de enseñar el contenido disciplinar* se observa reiterada presencia en su mención. Todos/as los/as docentes comentan aspectos relacionados con procedimientos específicos que utilizan en las clases para enseñar el contenido disciplinar a los/as estudiantes. Como ya se señaló, nueve docentes mencionan que *explican* los contenidos con los cuales trabajan; tres de ellos/as señalan que profundizan los contenidos incluyendo otros textos, contenidos relacionados y/o recursos simbólicos (literatura, documentos, películas, mapas, líneas del tiempo); tres docentes mencionan que articulan con la experiencia previa de los/as estudiantes y tres docentes que proponen análisis de materiales. Además, en vinculación con la subcategoría *reflexión y problematización* identificada en la dimensión Desarrollo de la clase, se observa que cinco docentes proponen analizar textos en clase, desarmarlos, reflexionar sobre su contenido, es decir, plantean examinar y mirar con detenimiento las ideas expuestas en ellos, siempre de manera compartida entre docente y estudiantes, modelando dicho proceso. También, tres docentes refieren al uso de diversos lenguajes o puertas de entrada al saber, a partir de ejemplos, metáforas, comparaciones y un docente menciona que ha teatralizado representando una idea. Dos docentes mencionan que invitan a otros profesionales o referentes para compartir experiencia y saberes, y dos docentes comentan que, como estrategia previa a las evaluaciones, hacen ensayos de respuestas. Además, una docente comenta que promueve el uso de diccionario, y otra docente usa el dictado de símbolos específicos de su disciplina. También tres docentes mencionan que reiteran lo central de los temas y/o procedimientos porque ello organiza a los/as estudiantes, dos docentes mencionan que al enseñar el contenido disciplinar procuran señalar la diversidad de perspectivas sobre los temas. Asimismo, dos docentes mencionan la graduación de los contenidos según su complejidad, y una docente señala que propone a los/as estudiantes revisar los propios errores para fortalecer la confianza en sus procesos de estudio.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de estrategias de enseñanza por parte de los/as docentes de Ciencias Sociales, Educación, Ciencias Jurídicas, Letras, Trabajo Social, Lenguas y Educación Física. Ejemplos significativos de esta subcategoría son:

'(...)les doy pequeñas consignas para que lean, tengan una cierta orientación en la lectura y después hacemos la puesta en común... no todos tienen el mismo documento... Todo eso con alguna orientación o guía por parte mía, sobre todo al momento de la charla y la puesta en común' (D. Ciencias Sociales)

'... Así, les marco posibles preguntas y ellos las responden, les digo bueno, '¿cómo responderías esa pregunta'..., siempre en función de lo que acabamos de trabajar'... les aclaro, 'no les estoy tomando un parcial...' ¿cómo lo responderían?'... y por ahí me imagino que responder una pregunta, sea de vinculación o definición de conceptos, les ayuda...' (D. Ciencias Jurídicas)

En la subcategoría *conocimiento sobre el aprendizaje*, se observa alta recurrencia en cuanto a su mención. Todos/as los/as docentes describen, en reiteradas oportunidades a lo largo de sus discursos, saberes e ideas relacionadas con el aprendizaje y los procesos de apropiación de conocimiento por parte de los/as estudiantes. Tres docentes reflexionan que el aprendizaje es sinónimo de re-decir, re-interpretar, preguntar y no repetir el conocimiento, se trata, en palabras de un docente, de 'estar impregnado o estar dentro del asunto'. En vinculación con ello, tres docentes se refieren al pensamiento detenido, atento y examinador para comprender, y dos docentes explicitan el valor de dar tiempo al aprendizaje. También, cuatro docentes mencionan la importancia de vincular los contenidos que se aprenden con la experiencia previa y/o casos concretos, porque ello va generando aprendizaje; asimismo en función de ello, tres docentes mencionan la importancia de acompañar las interpretaciones de los/as estudiantes, leer con ellos/as en clase, trazar coordenadas para resituarlos. Una docente señala el desafío de pensar consignas que promuevan la posibilidad de explorar los textos y no 'encontrar respuestas' y, en el mismo sentido, un docente reflexiona que los/as estudiantes deben procurar una lectura que no atienda al significado aparente sino a su definición y determinación, lo cual, desde su perspectiva, no es profundamente trabajado en la escuela secundaria. A su vez, una docente menciona la importancia de la metacognición como aspecto inherente al aprendizaje, y otro docente refiere a la importancia de la presencia y asistencia a clases para aprender. También tres docentes refieren en sus discursos a conocimientos sobre la capacidad de atención, sus ciclos, como puede verse afectada y/o

promovida. Lo mismo en relación a la motivación, donde dos docentes reflexionan sobre ella, su construcción multicausal y estar atentos/as a recursos que aumenten el interés de los/as estudiantes.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de estrategias de enseñanza por parte de los docentes de Filosofía y Educación Física. Ejemplos de esta subcategoría son:

'(...) eso trabajo en ellos.... vos ves que hay un trabajo en ellos y que ellos metabolizaron a su modo, entonces han podido, por un lado, asumir la disciplina conceptual que la materia tiene, y por otro lado poderlo re-decir, re-interpretar y lo han podido ejemplificar...' (D. Filosofía)

'Yo creo que la motivación es multicausal ...tiene que ver con lo que el alumno viene, trae... porque no todos los días el alumno viene con la misma motivación (...) Por lo tanto, la motivación tiene que ver con el tiempo de la clase y también tiene que ver con el espacio (...) entonces eso ya te cambia y te posibilita o no hacer algunas tareas, porque por ejemplo si querés leer hay mucho ruido...' (D. Educación Física)

En relación a la subcategoría *disciplinar propiamente dicho*, se observa alta recurrencia en la narrativa de los/as profesores ya que todos/as enuncian saberes propios de su campo disciplinar. Así se observa que nueve docentes explicitan en sus relatos conceptos, temas, autores y se refieren a aspectos nucleares o de la propia naturaleza de la disciplina que enseñan. En vinculación con ello, cuatro docentes mencionan como piensan la disciplina, es decir, como la organizan o estructuran para darla a conocer a sus estudiantes, también cuatro docentes mencionan materiales o recursos para abordar el contenido disciplinar y tres docentes como la disciplina puede ser abordada y comprendida por los/as estudiantes. Además, tres docentes refieren a la importancia de enlazar la disciplina con otros saberes y tres docentes mencionan otros espacios académicos y no académicos donde suelen ser invitados para participar y compartir sus saberes.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de estrategias de enseñanza por parte de los docentes de Ciencias Sociales, Filosofía, Letras y Comunicación Social. Algunos ejemplos son:

'La primera unidad del programa tiene que ver con las fuentes y las perspectivas de estudios sobre el mundo antiguo oriental, y en esa unidad un tema importante es el 'orientalismo', son las imágenes que en occidente se han ido construyendo, en la literatura, en cine, la religión... que existen con respecto a Oriente...' (D. Ciencias Sociales)

'(...) la filosofía es un asunto que les concierne a todos, no es un asunto de profesionales... una cosa es la lógica, la física, que es un asunto de profesionales y la filosofía es un asunto que trata cuestiones que les concierne a los seres humanos en cuanto seres humanos; por lo tanto debe ser accesible para toda persona inteligente y culta, pero no necesariamente profesional' (D. Comunicación Social)

En síntesis, se observa una presencia significativa en la mención sobre esta categoría por parte de todos/as los/as docentes en estudio. Se aprecia la presencia de profundos conocimientos construidos por los/as docentes en relación a lo *disciplinar* y también a saberes *pedagógicos* específicos respecto de la enseñanza de su disciplina de referencia o campo de conocimiento, lo cual se relaciona con conocimientos vinculados a la comprensión del *aprendizaje* y a los procesos de apropiación de conocimiento. Todos/as los/as docentes comparten como rasgo de desempeño que despliegan en el aula distintos procedimientos o estrategias de enseñanza, de forma reflexiva y situada, para promover aprendizajes significativos en los/as estudiantes.

Categoría 4.2. Conocimiento práctico profesional

Sobre el saber experiencial o 'saber hacer' de los/as docentes, se destacan tres subcategorías: 4.2.1. Conocimiento experiencial, 4.2.2. Manejo del aula y 4.2.3. Señales cognitivas, emocionales y físicas.

Se observa, en la subcategoría *conocimiento experiencial*, alta recurrencia en la narrativa de todos/as los/as profesores/as al mencionar, en reiteradas oportunidades, que atienden a sus saberes prácticos y experienciales, a partir de los cuales toman decisiones en el aula. Siete profesores/as mencionan aspectos relacionados a los/as estudiantes, conocen sobre sus rasgos actitudinales, cómo estudian, cuáles suelen ser algunas dificultades, y sobre las características de las interacciones o acercamientos dependiendo de la masividad del aula. También tres docentes refieren a saberes experienciales sobre la observación del aula, expresan que cuidan que el clima sea armonioso, están atentos/as a cómo van los intercambios; dos docentes mencionan que están atentos/as para explicar y/o reponer lo necesario, preguntan cómo va la clase, si se comprende. Sobre sus experiencias para enseñar, tres docentes expresan que remarcan las ideas importantes en cada clase, detienen la explicación para hacer preguntas,

recuperar y reiterar ideas centrales, y una docente menciona que acude a la narración porque advierte que ello motiva a los/as estudiantes. También, en vinculación con la subcategoría *clase pensada y revisada -Dimensión Desarrollo de la clase-*, cinco docentes refieren a sus experiencias al planificar las clases revisando clases y recursos preparados previamente, y dos docentes enuncian que recuperan saberes de otras materias y/o espacios donde también trabajan. Además, tres docentes mencionan que conocen sobre los tiempos de atención de sus estudiantes, y dos docentes sobre cómo influye en el aprendizaje el espacio del aula.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de estrategias de enseñanza por parte de los docentes de Ciencias Jurídicas, Educación, Educación Física y Enfermería.

Algunos ejemplos son:

'Bueno les cuesta un poco eso... yo diría que en la segunda etapa... son chicos de primer año... entonces, yo por ahí les tengo paciencia... incluso en la primera nota que pongo, porque en el primer parcial si se nota, digamos la falta de una buena lectura, la falta de conciencia de lo que es un parcial... me parece que tiene que ver también con el aprendizaje de los chicos a esta nueva cultura... Entonces, yo en ese sentido... un poquito los espero y en la segunda etapa, ya arrancan un poco más... digamos se ponen más dinámicos, más activos...' (D Letras)

'Eso ya está todo bastante planificado, pero como hace bastante que doy la materia, ya tengo en la cabeza la planificación... y yo soy de observar muchísimo... soy médica veterinaria, así que la observación, y también en enfermería ¿no?, la observación del paciente (...) entonces uno adquiere el hábito de observar... sobre todo cuando uno tiene 200 alumnos...' (D. Enfermería)

Sobre la subcategoría *manejo del aula* se observa alta recurrencia a su mención. Nueve docentes refieren a esta competencia de gestionar el aula, sobre todo frente a dilemas o situaciones complejas. Entre estos/as docentes seis refieren que apelan al humor para distender o alivianar la clase, dos docentes mencionan el uso de la voz para llamar la atención. También tres docentes mencionan que, para conservar el desarrollo de la clase, que los/as estudiantes no se cansen y mantengan el interés, atienden a momentos o tiempos. Tres docentes mencionan que deciden explicar, leer o destinar tiempo para releer en el aula según lo que los/as estudiantes comenten, y dos docentes señalan que siempre procuran estar atentos/as a los sentidos y significados que circulan en el aula para reponer o aclarar lo necesario; en relación con ello dos docentes expresan que, según el número de estudiantes en el aula, pueden o no atender a sus particularidades. Además, dos docentes señalan que cuidan

la convivencia y respeto en el aula, mencionan el saludo y el respeto hacia el encuadre de trabajo. Asimismo, una docente alude a que sostiene la participación de los/as estudiantes aun cuando pueden estar alejados/as del tema en desarrollo, y una docente menciona que, según como observa a los/as estudiantes, suele adelantar temas.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de múltiples decisiones de manejo del aula por parte de los docentes de Ciencias Jurídicas y Enfermería. Algunos ejemplos son:

‘Y observo mucho... si veo que algunos ya están por hablar o ya les veo los ojitos... y digo bueno: ‘acá cortamos’... o vienen mal porque no desayunaron... vos ves que ese día el grupo no está bien suelo adelantar un tema que después retomo y les digo: ‘bueno les voy a contar la historia de Alexander Fleming... imaginense en Alemania, en la época antigua... alomejor vieron alguna película... es así... (...) los veo más atentos que tuviera que dar una clase... así en resumen así es como soy yo para dar clases...’ (D. Enfermería)

‘En general, una cosa que yo he ido incorporando es interpelar a los alumnos directamente... eso me funciona... genera también cierta dinámica... porque las clases eran muy masivas, entonces lo que suelo hacer... es señalar a alguien y preguntarle algo puntual de lo que acabamos de decir...’ (D. Ciencias Jurídicas)

En la subcategoría *señales cognitivas, emocionales y físicas* se observa alta recurrencia en la narrativa de nueve profesores/as. Entre ellos/as, seis docentes mencionan atender a los gestos de los/as estudiantes, sus posturas, bostezos, seño, risas, espontaneidad y, a partir de ello deciden si cortan la clase, distienden o reiteran explicaciones. También cinco docentes expresan que están atentos/as a ruidos del aula, los cuales suelen asociarse a los tiempos de la clase y sus horarios (media mañana, almuerzo, cena). Además, dos docentes reflexionan sobre las señales que ellos/as mismos/as pueden devolver a sus estudiantes, así un docente expresa que es importante respetar sus tiempos, esperarlos/as, ofrecerles una mirada, una sonrisa, y otra docente valora que el docente tiene que mostrar señales y expresarse de diversas maneras para captar atención. Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención por parte de la docente de Enfermería. Algunos ejemplos son:

‘Entonces los gestos traducen a veces la comprensión... y es hermoso ver... que por ejemplo alguien revive la experiencia de la reflexión en filosofía, la revive, la pensó, la encarnó, o la comprendió y se ríe, o se ríe porque le contas que dijo alguien y él lo ha pensado... entonces esa risa de la afinidad, ¿la simpatía o el encuentro con alguien que murió hace 5 siglos por ejemplo no?... entonces eso es muy lindo’ (D. Filosofía)

'(...) y así como te cuento es como un juego para mí... porque a mí me divierte... si alguno se está durmiendo les pongo cara rara... es para ver qué estén atentos... eso los mantiene... el profesor estático no sirve, tiene que haber énfasis, tiene que haber miradas, posturas que al otro le llamen la atención para que te pueda escuchar...algo...' (D. Enfermería)

En síntesis, se observa en esta categoría que todos/as los/as docentes comparten como rasgo de desempeño múltiples evocaciones referidas a *saberes experienciales e intuitivos* para tomar decisiones de manera situada. Todos/as refieren y explicitan, con amplia recurrencia, sus saberes y experiencias profesionales, de manejo del aula y de lectura de los signos presentes en ella; dan relevancia a la gestualidad y señales de los/as estudiantes, es decir, son capaces de reflexionar y darse cuenta sobre lo que sucede en el momento de la clase tanto en lo referido a emociones y actitudes de los/as estudiantes como a los aprendizajes, para decidir sostener la clase, reiterar o repetir, adelantar temas, distender, etc.

Categoría 4.3. Conocimiento de primer año universitario

Con respecto al conocimiento que los/as profesores han construido sobre el primer año universitario, se destacan tres subcategorías: 4.3.1. Estudiantes; 4.3.2. Aula de primer año y 4.3.3. Dificultades y desafíos.

En la subcategoría *estudiantes*, se observa alta recurrencia en su mención. Todos/as los/as docentes mencionan aspectos relacionados con el conocimiento que tienen acerca de los/as estudiantes de primer año universitario. Así, para referirse a las características que conocen de estos/as jóvenes, siete docentes reconocen algunas dificultades con las que los/as estudiantes se enfrentan como, por ejemplo: dificultades de lecto-comprensión, de atención, falta de información general, dedicación al el estudio e inseguridad. También cuatro docentes reflexionan sobre aspectos de la heterogeneidad de los/as estudiantes relacionada por ejemplo con la edad, intereses, niveles de participación, estudiantes que trabajan, etc. Además, dos docentes mencionan que observan en sus estudiantes poca reflexión o 'una modalidad de trabajar por arriba los textos'. Sin embargo, también dos docentes valoran la capacidad de los/as jóvenes de permanecer tantas horas escuchando exposiciones, y otro docente menciona la importancia de 'saber esperarlos'. Asimismo, dos docentes mencionan que identifican y atienden usos y costumbres de los/as jóvenes para proponer recursos o actividades áulicas.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de por parte del docente del área de Trabajo Social. Ejemplos significativos de esta subcategoría son:

‘... y bueno... uno apela a muchas cosas... yo sé que quien tengo enfrente no es un número, es un ser humano que está atravesado por un montón de dimensiones complejas, difíciles... ahora hay muchos estudiantes que trabajan... entonces también hay que adaptarse mucho a esas situaciones...’ (D. Trabajo Social)

‘Entonces, bueno como son los alumnos de primer año hay una gran diversidad (...) tenés de todo un poco y eso de todo un poco implica también que tenés una formación de base con una gran diversidad... alumnos que prácticamente no pueden interpretar un texto, una oración de un texto, que no han leído nunca un libro de manera completa y otros alumnos que vienen con más experiencia en lectura, más entendimiento...’ (D. Educación Física)

En relación a la subcategoría *aula de primer año*, se observa alta recurrencia en su mención. Todos/as los/as docentes aluden a ella, dando cuenta de un conocimiento situado y propio de este contexto áulico, con características específicas. Así, cuatro docentes reflexionan que el aula de primer año es la de mayor heterogeneidad, ya que muchos/as estudiantes se están conociendo, otros/as están firmes en su elección, otro/as ya traen experiencia, etc.; en relación con ello, dos docentes mencionan que el aula de primer año tiene otro ritmo y exigencia porque los/as estudiantes no tienen el suficiente bagaje conceptual, y dos docentes mencionan que el aula de primer año les presenta muchos desafíos porque sus estudiantes necesitan acompañamiento para conocer y afiliarse al mundo académico. También dos docentes indican que dan un espacio en sus clases (con encuestas u oralmente) para conocer a los/as estudiantes que recién se inician en la carrera universitaria, dos docentes plantean la preocupación de la alta deserción que suele darse al inicio de la carrera y que no llegan a conocer los motivos del abandono, y un docente menciona como preocupación la masividad en el aula de primer año. Asimismo, un docente valora la espontaneidad de los/as estudiantes de primer año, y otro docente expresa que les tiene paciencia, los espera. Para otra docente no hay diferencias en el aula de primer año y otras más avanzadas en la carrera, y un docente reflexiona que el primer año es propedéutico y muy necesario.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de por parte del docente del área de Letras. Algunos ejemplos son:

‘(...) y en ese sentido hay un gran desafío... y un gran porcentaje de estos chicos que tienen problemas de lecto- comprensión y de adaptación a la vida Universitaria me lo planteo como

un gran interrogante (...) a veces cursan una semana, dos semanas, y ya no aparecen más, entonces hay un 25 o 30% de alumnos que están un poco en la nebulosa, uno no lo llega a individualizar, ni a conocer o percibir verdaderamente cuáles son sus dificultades o cuestiones de interés de vocación...’ (D. Ciencias Sociales)

‘En las primeras clases me tomo el tiempo para que cada uno exprese libremente que los ha traído, qué los ha motivado... el que quiere, el que no, no dice nada... y así uno se encuentra con cosas muy lindas profundas... Sí, creo que hay que ser cuidadoso en... primero, como te decía, y más en la primera etapa, de esperarlos.. porque los chicos vienen, no solamente en literatura, sino... imagino que están viendo si lo que han elegido es lo que realmente lo que quieren y van a hacer a lo largo de su vida... entonces tenemos que ser cuidadosos en no llegar a perder alguna vocación... que se vaya por desaliento a lo mejor... más o menos eso...’ (D. Letras)

En la subcategoría *dificultades y desafíos*, se observa alta presencia y recurrencia en las menciones. Todos/as los/as docentes aluden a las dificultades con que se enfrentan los/as estudiantes en relación a la lectura y escritura académica en primer año; indican dificultades de comprensión y/o para profundizar ideas, en la expresión escrita, para construir síntesis y resúmenes; también indican dificultades en otras competencias generales como estar informados/as o tener bajo compromiso con el estudio, y otras de carácter más específicas de las áreas disciplinares, como por ejemplo, ubicación espacial, temporal, consciencia fonológica, etc. Otros/as docentes mencionan dificultades en lo psicológico y también físico, dos docentes refieren a dificultades vinculadas con salud mental (pánico, adicciones), y un docente a problemas de motricidad fina (tamaño de la letra). También dos docentes mencionan dificultades para participar en clases o cierto temor a expresarse. Otros docentes mencionan dificultades relacionadas con el entorno físico de los espacios de trabajo, dos refieren a la masividad, dos a la arquitectura y disposición de las aulas, un docente refiere a paros docentes y otro docente a problemas económicos que hace que los/as estudiantes no cuenten con la bibliografía solicitada. Asimismo, una docente menciona el desafío profesional de atender a distintas temáticas emergentes, ofrecer bibliografía actualizada o de agenda social, y también la dificultad de enfrentarse con concepciones algo ‘rígidas’ por parte de los/as estudiantes sobre el aprendizaje y la evaluación.

Se destaca en esta subcategoría la recurrencia y mención de estrategias de enseñanza por parte de los docentes de Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas, Educación Física y Trabajo Social. Algunos ejemplos:

'Después con los jóvenes tenés los problemas, por supuesto similares a los que advierto en Córdoba... hay diferencia en la formación recibida en el secundario... hay chicos que tienen muchos problemas de lecto- comprensión, incluso de expresión oral y algunos que no, algunos tienen una voracidad lectora, una comprensión... y en ese sentido hay un gran desafío (...)' (D. Ciencias Sociales)

'(...) pasa que también cuando te asignan el anfiteatro... ¿cómo haces para trabajar en grupo?, es muy difícil... entonces teníamos idea de separar en grupos, que lean algunos párrafos y produzcan algo escrito, así podes ver ahí la comprensión, la redacción... Eso sería un desafío, ver la forma en que podemos hacer para que ellos comprendan mejor los textos y además que después lo puedan expresar...' (D. Ciencias Jurídicas)

En síntesis, en esta categoría puede apreciarse de modo significativo que todos/as los/as docentes comparten como rasgo de desempeño el conocimiento acerca de sus *estudiantes*, del contexto o *aula de primer año* y de las *dificultades* y *retos* que imprime trabajar en este contexto de ingreso a una nueva etapa y cultura institucional. Se menciona y comparten saberes y reflexiones sobre la heterogeneidad de los/as jóvenes, relacionado a edad, intereses, nivel de participación, estudio, trabajo, etc. También, el aula de primer año se describe como un espacio de amplia diversidad y complejidad, y ello presenta desafíos para la práctica docente; así se representa que este espacio educativo tiene otro ritmo porque los/as estudiantes no tienen suficiente bagaje conceptual, además algunos/as necesitan acompañamiento para conocer y afiliarse al mundo académico. También los/as docentes comparten y mencionan dificultades con que se enfrentan los/as estudiantes -relacionadas sobre todo a la lectura y escritura académica- y plantean su preocupación por la alta deserción que suele darse al inicio de la carrera.

5.1.5. Dimensión 5: Clima de las clases

En relación al clima áulico, se observa en las narrativas docentes, que los/as profesores/as describen distintos aspectos del entramado del aula, las interacciones y emociones que allí acontecen. Tal descripción, permite valorar que el aula constituye un complejo entramado donde suceden relaciones entre personas, acciones, cognición y emoción (Bono, 2013). Al interior del clima de las clases los/as profesores/as aluden a las siguientes categorías: 5.1. Particularidades del clima áulico y 5.2. Relación con estudiantes.

Categoría 5.1. Particularidades del clima áulico

En relación a aspectos del ambiente e intercambio entre estudiantes y profesores/as mientras transcurren las clases, se destacan cinco subcategorías: 5.1.1. Interacción, 5.1.2. Clima cálido, 5.1.3. Humor, 5.1.4. Empatía y 5.1.5. Motivación.

En cuanto a la subcategoría *interacción*, se observa alta recurrencia en su mención. Ocho docentes señalan, como ya se mencionó, que buscan interactuar con los/as estudiantes y que haya intercambios entre ellos/as. Entre estos/as docentes, se observa que seis mencionan y valoran que haya diálogo en el aula, poder conversar con los/as estudiantes y que la clase sea un espacio donde levanten la mano, aporten con sus interpretaciones. Cuatro docentes refieren a que interpelan a los/as estudiantes con preguntas o pidiendo que expresen palabras clave sobre lo que vienen estudiando, y tres docentes mencionan el trabajo grupal como medio para asignar roles, hablar, compartir, negociar y revisar significados. También tres docentes refieren a la importancia de ser respetuosos en la participación, es decir no exponer, sino ser cuidadosos/as para que no se pierda la posibilidad de seguir interaccionando. Asimismo, dos docentes manifiestan que entre sus metas está el poder interactuar con todos/as los/as estudiantes alguna vez durante el cuatrimestre y no siempre con los/as mismos/as. Por último, un docente refiere a que la gracias a la participación y aportes de los/as estudiantes suele revisar o repensar sus propias ideas.

Se observa en esta subcategoría la recurrencia y mención por parte del docente de Ciencias Jurídicas y Educación Física. Algunas citas son:

'(...) yo hago eso, los busco, me acerco a ellos, camino por todos los bancos, los interrogo, voy por toda el aula, o sea si te sientas atrás también y normalmente trato de preguntarles a la mayoría a lo largo de todo el año... (...) sino tiene la posibilidad de decir su palabra no puede decirse a sí mismo...esa es la idea de participación', yo siempre les digo: 'no es para exponer a nadie' ...muchos chicos tienen miedo... 'esto es una oportunidad, no un obligación', pero cuando vos estas en un contexto que favorece, es mucho más probable, si todos hablan que vos también te sientas inclinado a superar esa vergüenza inicial que puedes tener...' (D. Educación Física)

'Sí, yo doy clases, pero me parece que en clases tan masivas esta bueno hablar entre ellos, o poder sondear mínimamente, por ejemplo, si vos notaste que 'el término valoración' era 'tal cosa', te pregunto justo a vos y estaba por ahí errado, si otro interpretó eso tiene una segunda oportunidad de revisar eso...' (D. Ciencias Jurídicas)

En la subcategoría *clima cálido*, se observa una presencia significativa o alta recurrencia en la narrativa de los/as profesores/as, al mencionar todos/as ellos/as que valoran que las clases transcurran en un ambiente positivo, de buena convivencia e interacciones colaborativas y no desiguales. Así, cinco docentes señalan que procuran que sus clases acontezcan en un clima ameno, de distensión, donde suele haber lugar para el humor. También, en vinculación con la subcategoría previa, *interacción*, se observa que seis docentes promueven que en sus clases se compartan preguntas y comentarios, para que el clima sea de convivencia y participación, donde los/as estudiantes sientan que pueden aportar y tienen protagonismo. También cuatro docentes mencionan que se esfuerzan por personalizar a los/as estudiantes y conocer sus nombres. Tres docentes señalan que están atentos/as a los gestos de sus estudiantes sosteniendo el buen ambiente y atención, y un docente explicita que si bien deja que conversen también corta para iniciar o retomar la clase. Además, dos docentes mencionan que piensan en actividades y recursos que sirvan para que las clases se disfruten y el ambiente sea más amigable y, un docente refiere a que inicia siempre con un saludo y preguntando como los/as estudiantes se sienten. Algunos ejemplos:

'(...) por ejemplo en el primer cuatrimestre empiezo con una canción, para suavizar el aparato fonatorio... además que a las diez de la mañana ya están dormidos... Las canciones relajan, ellos piensan, traen, se canta un par de veces... se comparte... también las uso para recrear, romper el ritmo... también suelo contar historias de años anteriores, les hago el acting y eso causa gracia (...) eso es fundamental... que vayan entrando en confianza...' (D. Lenguas)

'Me parece que el clima de la clase es fundamental, el clima... qué sé yo.... qué circule el mate... yo llego y les digo: 'si hay mate no me enoja' por decir... cuestiones que pueden ser como triviales, pero cuestiones que hacen al clima, en un clima de cierta distensión que ayude a profundizar el contenido y ayude a construir...' (D. Letras)

Con respecto a la subcategoría *humor*, se observa que seis docentes mencionan que apelan al humor como emoción que acompaña algunos momentos de sus clases, resguardando, como se mencionó anteriormente el clima de la clase. Así, tres docentes mencionan que suelen hacer bromas o comentarios graciosos cuando la clase decae o perciben que los/as estudiantes se cansan; tres docentes mencionan que el humor sirve para distender, generar otro ambiente o recrear la clase, y dos docentes mencionan que lo hacen para posibilitar mayor acercamiento y evitar que los/as estudiantes se sientan expuestos frente a preguntas. También

un docente menciona que se siente más cómodo direccionando el intercambio con los/as estudiantes a través del humor y no siendo confrontativo. Por ejemplo:

‘Y para qué ellos estén atentos, puedo decir que me comparo con ‘un actor payaso’... si veo que están durmiendo hago algún chiste o pregunto sorpresivamente ‘¿que dije? ... entonces eso genera... dicen: ‘a usted profe no se la puede dejar de escuchar porque va a preguntar’...más allá que algunos no... cuando están con el celular les llamó la atención y lo dejan... lo dejan porque yo hago preguntas, entonces eso mantiene la clase atenta...’ (D. Enfermería)

‘A veces hay charlas al medio, algún chiste, una anécdota...la anécdota tiene la función más de distender...’ (D. Comunicación Social)

En la subcategoría *empatía*, se observa alta recurrencia a su mención. Todos/as los/as docentes aluden que contemplan y se ubican en la situación de los/as estudiantes realizando distintas acciones o desarrollando actitudes de acompañamiento. Así, cuatro docentes expresan, como ya se mencionó, que recurren al diálogo y la cercanía para favorecer el sostén y arraigo de los/as estudiantes a la universidad. También, como se mencionó en la subcategoría *manejo del aula*, tres docentes mencionan que atienden a los gestos en el aula porque traducen comprensión de lo que el/la otro/a siente; también tres docentes refieren a la importancia de devolver gratificación y reconocimiento a los/as estudiantes por su tarea; un docente menciona que piensa ‘que cosas pueden no entender’ los/as estudiantes para reponer en las clases y otra docente expresa que se alegra con ver a sus estudiantes progresar.

Se observa en esta subcategoría la recurrencia y mención por parte de la docente de Educación. Algunas citas:

‘Y en general también lo que hago es manifestarles mi admiración o mi gratificación a medida que trabajan, de cuando van advirtiendo cosas que no habían advertido inicialmente... entonces eso se los devuelvo... y también cuando alguien, algún colega me comenta que son un buen grupo también se los digo... no miento...’ (D. Educación)

‘(...) por eso me parece que es bueno que el grupo no es excesivamente amplio; eso me permite atender algunas de las particularidades que algunos tienen, advertir por ejemplo que algunos tienen más dificultad para participar en clase, entonces tratar de fomentarles recurriendo un poco a la nominación... mostrándoles que estamos en una instancia que no se está jugando nada.. no hay calificación de por medio, pero que es una oportunidad para tratar de verbalizar algunas ideas...’ (D. Ciencias Sociales)

Por último, en la subcategoría *motivación*, se observa que siete docentes aluden a ella y refieren a la motivación como un proceso flexible e inherente al aprendizaje y la enseñanza. Entre los/as docentes que refieren a esta subcategoría, cinco expresan que buscan motivar a los/as estudiantes mediante distintas actividades, enfoques, recursos y/o temas que proponen; entre los recursos dos docentes mencionan aplicaciones de internet y, entre los enfoques de enseñanza un docente alude a la profundización de temas, y otra docente a la vinculación entre temas y materias del plan de estudio. También tres docentes mencionan que advierten el interés de los/as estudiantes por temas disciplinares y un docente señala que procura favorecer en sus estudiantes la motivación por el estudio, como meta o motivación intrínseca. Asimismo, un docente reflexiona sobre la multicausalidad del proceso motivacional, el cual según refiere, comprende aspectos del sujeto que aprende, del entorno o contexto y también del sujeto que enseña. Algunas citas significativas son:

‘Cuando no se da esa conexión, que a veces no se da por muchas causas, la sensación es que los chicos no están motivados y es una clase más, una clase en la que prácticamente ellos no sacan nada.... A lo mejor ellos estaban dispuestos, el que estaba opacado o cansado, o resfriado o ido... soy yo. ...’ (D. Educación Física)

‘(...) y también estuvo bueno porque uno levantó la mirada y dijo: ‘¿de dónde sacas todo esto?’...(risas) bueno... entonces ahí digo ‘vale la pena’... ‘están en internet le digo’.... pero no alcanza solo con que estén en internet...’ (D. Educación)

En síntesis, puede observarse en esta categoría una presencia significativa en las menciones de los/as profesores. La mayoría de los/as docentes comparte como rasgo de desempeño la promoción de la *interacción* con sus estudiantes y entre ellos/as, a partir del diálogo, aportes y conversaciones en el aula. Otro rasgo que comparten todos/as los/as docentes en estudio es la generación de *ambientes cálidos* de buena convivencia e interacciones colaborativas y no desiguales, de este modo promueven que las clases transcurran en un clima ameno y de participación. Además, la mayoría de los docentes comparte que recurren al *humor* como emoción para acompañar algunos momentos de sus clases y también se observa en todos/as la *empatía* o capacidad de recuperar la situación emocional de los/as estudiantes. Asimismo, la mayoría de los/as docentes en estudio comparte el rasgo de considerar a la *motivación* como un proceso complejo, situado y flexible.

Categoría 5.2. Relación con estudiantes

Al interior de esta categoría se destacan tres subcategorías: 5.2.1. Seguimiento; 5.2.2. Trato respetuoso y 5.2.3. Reconocimiento y confianza.

En cuanto a la subcategoría *seguimiento*, se observa recurrencia en los relatos. Nueve docentes destacan que despliegan en el aula distintas estrategias y acciones para apoyar y conocer de cerca a los/as estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Entre los/as docentes que aluden a la subcategoría, se observa que cinco mencionan el seguimiento de los/as estudiantes en lo personal, ante lo cual dos docentes mencionan el uso encuestas para conocerlos/as mejor, tres docentes mencionan la importancia de la identificación y nominación, dos docentes que dialogan mucho con sus estudiantes sobre lo actitudinal, y otro docente reflexiona sobre la importancia de dar un tiempo de conocimiento hacia ellos/as. Además, tres docentes mencionan que hacen seguimiento del aprendizaje que construyen los/as estudiantes interrogándolos/as sobre los temas, conceptos o palabras que anotan o apuntan, cómo van con las lecturas, si entienden, si tienen dudas; también dos docentes realizan seguimiento recuperando temas e ideas, otro docente señala que acompaña con la lectura en clase y una docente refiere a la gradualidad en las actividades. Asimismo, dos docentes expresan que para el seguimiento de los aprendizajes solicitan tareas académicas.

Se destacan en esta subcategoría la recurrencia y mención por parte de los docentes de Enfermería, Lenguas y Ciencias Jurídicas. Algunos ejemplos son:

‘Por ejemplo, parto de un párrafo, eligen una oración, parto de ahí, vemos que entienden por esas palabras... depende del grado de atención del público... lo voy mesurando... ...También algunas veces presto atención y cuando hacen preguntas repito la pregunta en voz alta... son cosas que me he ido dando cuenta porque no escuchaban...es por el grupo...’ (D. Ciencias Jurídicas)

‘Hoy por ejemplo tome un práctico, que es acotadísimo, pero les dije: ‘Uds. recuerden que esto es un trabajo, tiene objetivos... los ayuda a consolidar lo que vimos la semana pasada... dictado de 10 oraciones, que luego se irán complejizando’(...) si yo llego a tomar 3 parciales probablemente me quede con un cuarto de alumnos... esa es mi hipótesis ahora... eso sí cambió...’ (D. Lenguas)

Sobre la subcategoría *trato respetuoso*, se observa que siete docentes hacen referencia a la amabilidad que prevale en las interacciones con los/as estudiantes. Entre los/as docentes que aluden a esta subcategoría, tres expresan que plantean clases amenas, pero no por ello menos exigentes, y tres docentes refieren a la importancia de sostener la participación a través de un

trato respetuoso y cuidadoso. Además, dos docentes mencionan que en el trato con sus estudiantes intentan personalizarlos, preguntan cómo se sienten, si está todo bien y si entienden sus explicaciones. Una docente expresa que procura dar lugar en las clases a quienes cumplen con la tarea solicitada, como un modo de respetar y valorar su proceso, y otro docente refiere, sosteniendo un interés genuino de los/as estudiantes, que propuso una actividad abierta u optativa para que sean ellos/as quienes decidan su abordaje. Algunas citas son:

' (...) por ejemplo en la asistencia... a principio los dejo... después los busco, les digo: '¿entrás?, ¿me das tu nombre?, ¿me comentas porque te estas yendo?, ¿te pasa algo?, yo cuando entro saludo, si me voy saludo'... se tienen que acostumbrar al respeto, por respeto a sus compañeros, normas básicas de convivencia... es parte del contrato, no sé si otros docentes lo hacen, creo que algunos docentes piensan que no les correspondería hacerlo... no digo que dé éxito hacerlo, pero para mí es importante....' (D. Lenguas)

'... trato de darles roles diferentes... 'vos que ya los has leído podés orientarlo respecto de cuáles son los párrafos o donde debería centrarse para poder entender este material'... como para que el que leyó se sienta respetado en lo que hizo...' (D. Educación)

Por último, en la subcategoría *reconocimiento y confianza*, se observa que todos/as los/as docentes expresan que incentivan y valoran los procesos que desarrollan sus estudiantes frente al estudio y frente al rol como estudiantes universitarios/as. En su interior, tres docentes expresan que valoran y explicitan los logros académicos de sus estudiantes, las nuevas interpretaciones y competencias que despliegan. También tres docentes mencionan que aprecian que los/as estudiantes construyan el oficio de estudiante universitario o como mencionan 'estar en la universidad'. Además, tres docentes refieren al respeto y reconocimiento de las participaciones de los/as estudiantes en las clases, su espontaneidad, valorando lo que pueden expresar en ese momento; también dos docentes refieren a la confianza y espera en dichas participaciones, sin poner foco en los errores.

En síntesis, a partir de los datos previos, puede observarse en esta categoría que la mayoría de los/as docentes comparte de manera significativa como rasgo de desempeño el *seguimiento* hacia los/as estudiantes en lo personal y en sus aprendizajes. Otro rasgo que comparte la mayoría de los/as docentes en estudio es que la relación con sus estudiantes se sostiene desde el *trato respetuoso* y cordial. Por último, todos/as los/as docentes comparten

el *reconocimiento y confianza* hacia los/as estudiantes en los procesos que desarrollan frente al estudio y frente al rol como estudiantes universitarios/as.

5.1.6. Dimensión 6: Reflexión del/la profesor/a

Al interior de la reflexión, los/as docentes describen aspectos de su propia acción profesional que repiensen, deliberan y autoevalúan; deviene junto con esta deliberación el valor otorgado a la docencia y un fuerte compromiso con la educación.

Específicamente, los/as profesores/as aluden a las siguientes categorías: 6.1. Reflexión sobre el propio desempeño docente, 6.2. Reflexión vínculo con la profesión, 6.3. Relación con la institución y 6.4. Relación con investigación y extensión.

Categoría 6.1. Reflexión sobre el propio desempeño docente

Al interior de esta categoría se destacan dos subcategorías: 6.1.1. Recursividad y 6.1.2. Flexibilidad y cambios.

En cuanto a la subcategoría *recursividad*, se observa una presencia significativa en la mención de los/as profesores en sus relatos. Todos/as los/as profesores/as aluden a ella; se percibe que autorreflexionan sobre su práctica de manera continua y situada identificando tanto aspectos generales que circunscriben el aula como otros propios de su naturaleza. Así cuatro docentes refieren a la revisión de materiales, contenidos y textos según experiencias previas, también según como vienen desarrollando la materia y/o según desarrollos actuales de la disciplina. Cuatro docentes mencionan la revisión de estrategias o metodologías en sus clases según las características de los grupos de estudiantes, experiencias previas y/o el clima áulico. También tres docentes mencionan la reflexión y revisión de actividades y modos de evaluar, y tres docentes reconocen que muchas veces la densidad de la propia clase, gracias a los intercambios que allí acontecen, les permite pensar y repensar ideas e interpretaciones. Asimismo, dos docentes mencionan revisiones en su práctica gracias a estudios de posgrado, un docente menciona que la deserción estudiantil lo lleva a revisar, consultar a los/as estudiantes y buscar nuevas estrategias, y un docente reflexiona que el contacto con graduados le permite a la universidad la posibilidad de repensar sus propuestas de formación.

Se destaca en esta subcategoría la alta recurrencia en la mención por parte de los docentes de Ciencias Jurídicas y Educación. Algunos ejemplos:

‘Por ahí eso también ha ido cambiando según la comisión... no solo depende del docente... (...) Hay veces que no prefieren la lectura pormenorizada, entonces, me dicen: ‘profe Ud. explique el tema, no nos lea’... Entonces lo que hago es explicar el tema pasando igualmente yo por esos fragmentos que ya había identificado... y trabajo mucho con el pizarrón...’ (D. Ciencias Jurídicas)

‘En la medida que me reencuentro con los textos y con los materiales que tengo preparados y con los power que tengo preparados, se me van como actualizando preguntas de los chicos de años anteriores, cosas que habría que agregar, cuestiones que tendría que insistir porque me acuerdo de problemas de interpretación de años anteriores... entonces siempre me dedico ... preparar los materiales, las consignas, suponete que llevo materiales... qué consignas les daría... siempre...’ (D. Educación)

En cuanto a la subcategoría *flexibilidad y cambios*, se observa alta recurrencia en su mención. Nueve docentes aluden a ella y, entre estos/as docentes, cuatro mencionan cambios en la organización de la clase según condiciones objetivas como jubilaciones de colegas, estudios de posgrado y también paros docentes; cuatro docentes mencionan variaciones en el nivel de acompañamiento y/o intervenciones más directas en las clases según tiempos, nuevas actividades, nuevos textos y también en función de interpretaciones, complejidades de los contenidos y/o errores que pueden percibir en los/as estudiantes. Además, cuatro docentes mencionan que suelen buscar nueva bibliografía, informarse y/o retomar temas a partir de lo sucedido en una clase previa o en el contexto social. También dos docentes refieren a futuros cambios o ajustes en el programa en relación a contenidos y/o metodología, y dos docentes señalan que flexibilizan elementos de las clases según intereses de sus estudiantes y/o niveles de atención. Además, tres docentes aluden a nuevas maneras de entender y proceder en la enseñanza, es decir que perciben cambios en sus concepciones y, en dos casos se mencionan cambios surgidos en la evaluación.

Se destaca en esta subcategoría la alta recurrencia en la mención por parte de los docentes de Lenguas y Ciencias Jurídicas. Así lo expresan:

‘Posiblemente el año que viene haga exactamente a la inversa... el programa de comunicaciones lo voy a pasar a tecnología, con ajustes, pero es probable que haga eso para centrarme en un único eje que serían ‘las tecnologías de la comunicación’, que es incluso la

oralidad; por ejemplo, la oralidad en la época pre-alfabética, anterior a la escritura, incluyendo la literatura oral, etc.’ (D. Comunicación Social)

‘Así también cambiamos la materia siguiente, que es breve y sigue siendo un salto... ahí modificamos contenidos, los bajamos para poderlos explorar. Entonces la introducción funciona bien como introducción de lo que vamos a ver todo el año y medio siguiente. Y la simplificación y cómo se gradúan las actividades también... en la lectura; si bien no es tanto lo que leen porque antes se tienen que aprender la representación de los sonidos’ (D. Lenguas)

En síntesis, se observa en esta categoría que todos/as los/as profesores/as comparten y aluden significativamente, como rasgo de desempeño, a la autorreflexión sobre su práctica de manera *recursiva*, continua y situada, tanto antes como durante y después de haber transcurrido la clase. Así identifican elementos generales o contextuales más amplios y otros propios de la naturaleza del aula que sirven de insumo para analizar su práctica y adaptarla. También la mayoría manifiesta, de modo sostenido, que son capaces de *flexibilizar y realizar cambios* o variaciones que permitan mejorar y enriquecer la práctica docente.

Categoría 6.2. Reflexión vínculo con la profesión

Sobre el vínculo con la profesión, se destacan seis subcategorías: 6.2.1. Valor de la enseñanza, el aprendizaje y el espacio del aula, 6.2.2. Compromiso con la permanencia de los/as estudiantes; 6.2.3. Disfrute, 6.2.4. Como es como docente, 6.2.5. Formación permanente y 6.2.6. Dificultades y desafíos.

En cuanto a la subcategoría *valor de la enseñanza, el aprendizaje y el espacio del aula*, se observa que todos/as los/as docentes aluden a ella con alta frecuencia. Así, seis docentes mencionan el valor que para ellos/as tiene la presencia, el encuentro y las interacciones en el aula para enriquecer los aprendizajes, también cuatro docentes valoran el conocimiento que se construye en la universidad tanto en lo referido a saberes profesionales como a la experiencia que desarrollan los/as estudiantes por participar en la universidad pública. Tres docentes mencionan que preparan las clases, investigan y estudian para ello, dando cuenta de su gran valía y, un docente expresa que le preocupa no poder atender a todos/as los/as estudiantes debido a la masividad. Además, dos docentes reflexionan sobre valor y

responsabilidad de la tarea docente en cuanto a lo que pueden generar en el aula y en la formación de sus estudiantes.

Se destaca en esta subcategoría la alta recurrencia en la mención por parte de los docentes de Filosofía y Educación. Algunas citas:

'(...) para mí una responsabilidad ética, social y política asumida en lo personal digamos, importante... Tengo clarísimo de que no por mi acción individual... que no tiene que ver con mi responsabilidad individual, tiene que ver con el rol profesional y estar ahí... A mí me resulta una actividad absolutamente placentera, disfruto mucho, me divierto, me siento comprometida con lo que hago... y la verdad es que yo apuesto a que todos los chicos que estén ahí en mi clase permanezcan, estén, que la universidad les permita ver de otra forma el mundo... eso me parece... me siento... como abrirles las puertas 'este espacio es de ustedes'...' (D. Educación)

'(...) hay algo hermoso en filosofía, entonces hay un vínculo entre ellos y la filosofía que se da... el docente, como decía Heidegger, tiene que dejar aprender, tiene que ser un tipo que haga esto, que diga: 'miren lo que hay acá... ¿qué dicen?'; mientras se muestre transparente y muestre la vivacidad que hay ahí, la palabra de algunos pensadores... y cómo está vinculado con la propia vivacidad y con el propio pensamiento sucede eso.. es hermosa la filosofía...' (D. Filosofía)

Con respecto a la subcategoría *compromiso con la permanencia de los/as estudiantes*, se observa que nueve docentes aluden a ella. Expresan tanto acciones como inquietudes para generar sostén en los/as estudiantes, es decir que se preocupan porque no abandonen los estudios, y explicitan algunas decisiones que toman; así cuatro docentes mencionan que piensan en propuestas de clase que sean significativas para los/as estudiantes, dos docentes se refieren al sostén emocional de los/as estudiantes brindando espacios de escucha y conocimiento, un docente habla de la exigencia y compromiso mutuo, una docente menciona la importancia de capacitarse pedagógicamente para acompañar los procesos de aprendizaje. También, dos docentes mencionan y recuperan proyectos institucionales desarrollados para favorecer el ingreso y la permanencia estudiantil y una docente menciona un proyecto educativo propio de su asignatura. Asimismo, un docente hace mención a que la coexistencia de múltiples tareas y demandas en la docencia disminuyen el tiempo para estar con los/as estudiantes, pensar en ellos/as y reflexionar sobre la tarea docente. Algunos ejemplos son:

'Y alguno que veo qué está muy distraído me acerco... a algunos que estuvieron siempre con el celular los veo al año siguiente... y sí... les digo: 'deja el celular, es un ratito'... También he hablado con algunos chicos que han tenido problemas graves de familia, de abuso... y se

han acercado a mí... porque yo les digo: 'vengan a verme si tienen algún problema para estudiar'... no vienen tanto a consulta pero sí a plantear o exponer sus problemas...' (D. Enfermería)

'(...) el principal desafío para nosotros es acompañarlos en esta tarea de inserción al mundo académico universitario, y algo que me parece se viene trabajando mucho... todo el tema de la escritura... porque cada vez se viene percibiendo más esto de que los chicos ingresan, en general, hay excepciones, chicos que vienen muy bien... pero en general hay un 60 o 70% de chicos que tienen dificultades para expresarse... entonces uno corrige un parcial, el primero que corrige y se encuentra con que hay faltas de ortografía, no hay una idea clara sobre cómo hay que escribir.. Yo creo que el desafío es acompañarlos en la tarea de mejorar lo que es la producción escrita... sí...' (D. Letras)

En la subcategoría *disfrute*, se observa que todos/as los/as docentes manifiestan que la tarea docente les genera satisfacción. Así, cuatro docentes mencionan que aprecian cuando sus estudiantes enriquecen sus ideas, avanzan, se encarnan de los saberes y cuando en la clase emergen comentarios e interpretaciones más profundas. También cuatro docentes mencionan que disfrutan estar en el aula, compartir intercambios, les da placer el encuentro con los/as alumnos/as. También tres docentes mencionan que se sienten desafiados/as y a gusto por estar en primer año y uno de ellos recupera el valor de la espontaneidad de los/as jóvenes en este año de formación ya que más avanzados en los años de carrera los/as estudiantes suelen dejar de traslucir sus emociones y se vuelven más académicos/as. Además, dos docentes expresan que se divierten al dar clases, un docente recuerda a un profesor con quien se formó y cómo disfrutaba sus clases, y un docente resalta la calidad humana de la institución, lo cual reconoce como una condición óptima de trabajo. Por ejemplo:

'... A mí me resulta una actividad absolutamente placentera, disfruto mucho, me divierto, me siento comprometida con lo que hago... y la verdad es que yo apuesto a que todos los chicos que estén ahí en mi clase permanezcan, estén, que la universidad les permita ver de otra forma el mundo... eso me parece... me siento... como abrirles las puertas 'este espacio es de ustedes'...' (D. Educación)

'Yo tuve un docente extraordinario en Córdoba, de apellido Del Barco, que tenía quizás lo que cualquier persona que hable de filosofía tendría que tener... yo quisiera tener... las palabras en él cobraban vida... palabras que parecían adormecidas o un concepto frío tenía una potencia, lograba contextualizar y vivificar,... le ponía sangre a la palabra... bueno Borges hace que, en el discurso, la palabra suele ser inadvertida... él es como un permanente foco de atención, las cosas se empiezan a advertir, las palabras cobran una densidad, una potencia...eso es la literatura...' (D. Filosofía)

En la subcategoría *como es como docente*, se destaca una profunda presencia por parte de todos/as los/as docentes en sus narrativas; describen y mencionan aspectos de su propia persona y rol profesional. Así, sobre su persona, cinco docentes se reconocen responsables con su trabajo, que buscan idoneidad en su tarea planificándola cuidadosamente, estudiando, formándose y cumpliendo con ella; además cinco docentes señalan ser intuitivos, tres docentes se reconocen algo inquietos, ya que siempre buscan desarrollar diferentes propuestas; también tres se reconocen exigentes, y tres se reconocen como ‘docentes tradicionales’. A su vez, cinco docentes mencionan que también trabajan en otras instituciones y/o participan de distintos proyectos universitarios, cuatro docentes mencionan su rol de docentes investigadores/as, comentando que los temas que investigan son compartidos y trabajados en el aula. También cuatro docentes se reconocen ordenados/as al explicar, pragmáticos/as y claros/as, y cuatro docentes que se caracterizan por generar un clima ameno en las clases y ser cercanos/as a los/as estudiantes. Por último, dos docentes recuerdan a profesores con quienes se formaron y que marcaron parte de su ‘ser docente’.

Se destaca en esta subcategoría la alta recurrencia en la mención por parte de los/as docentes de Enfermería, Letras, Lenguas, Educación Física y Comunicación Social. Por ejemplo:

‘Yo siento que cambié muchísimo como docente, de cómo empecé, veo que yo era un tipo de docente, los modelos eran: más tradicional, con mucha más distancia, sin involucrarse... no involucrarse no me refiero a ser amigos, no pasa por eso... pero cuestiones básicas de decir tenemos que pensar, decirles: ‘sean críticos, anímense a pensar, a ver... Y no perder nunca las ganas de estar ahí, no quiero que me pase eso...’ (D. Lenguas)

‘Entonces esas son las dos cosas: tiene que ver con un modo de dar las clases que implica al mismo tiempo cumplimiento; también les digo esto: ‘no voy a exigir nada que yo no haga’ (...) Y a su vez tiene que ver con una manera de ser, eso es lo segundo. Eso me cuesta más decir como es... si sé esto: ‘no soy uno de ellos’, ‘no me hago el amigo de ellos’... llego, me pongo a charlar con ellos, termina la clase y me voy ... Tampoco soy el tipo distante, ‘conmigo no se mete nadie’ no... no sé muy bien lo que hago, pero voy viendo... se va sintiendo cómo va la relación... y a veces me doy cuenta si se aburren, les hago chistes con los bostezos... porque vos ves sus caras... cuando ya empiezan a bostezar les digo: ‘pará dame 15 minutos más’ y cosas por el estilo...’ (D. Comunicación Social)

En la subcategoría *formación permanente* se observa que siete docentes aluden a algún tipo de preparación para el ejercicio profesional. Entre ellos/as cuatro mencionan que leen sobre la propia disciplina y/o distintos temas para preparar las clases, un docente menciona que realiza lecturas con colegas para discutir sobre un pensador, otra docente menciona su

participación en actividades de capacitación en lectura y escritura académica y otra docente en temas relacionados con aspectos psicológicos y pedagógicos. Así lo expresan:

' ... incluso yo me voy metiendo en otros ámbitos, por ejemplo la comprensión de los estudiantes y todo lo pedagógico... porque yo me pregunto sobre cómo enseño... me pregunto '¿porqué enseñas algo y después no la hacen?'.. '¿Por qué si enseñas que la práctica tiene que ser segura para que vos no te mueras, por qué no la hacen?... y... no es fácil... me tengo que meter en lo psicológico... Hay partes que no las tengo... pero yo creo que es un todo...' (D. Enfermería)

'Yo estoy en un grupo ... y si debe influir eso... porque hacemos lecturas de Platón...' (D. Filosofía)

Por último, la subcategoría *dificultades y desafíos* es mencionada por ocho profesores/as. Entre ellos/as, tres docentes aluden a la sobrecarga de tareas, dos mencionan la falta de interrelación entre áreas de la universidad y con la sociedad; también dos docentes mencionan que la masividad en las aulas es una dificultad para el conocimiento más personalizado de los/as estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Además, una docente refiere a la falta de estudio por parte de los/as estudiantes y otro docente a que la mayoría de los/as estudiantes no tienen acceso a internet e incluso las aulas no están equipadas para ello. Un docente menciona incompatibilidades en su cargo, un docente menciona contingencias del contexto como suelen ser los paros docentes y, por último, otra docente reflexiona sobre la dificultad de no poder acompañar siempre a los/as estudiantes en las lecturas y trabajar en profundidad con todos los textos seleccionados en la asignatura. Algunos ejemplos:

'Y tenemos siempre para acompañar estas interpretaciones en base a la lectura y a los textos... hay un salto muy grande ahí... en esto que ellos estuvieron en la clase, que estuvieron atentos, entretenidos, como siguiéndome... pero en una traducción que yo hago, que se va alejando cada vez más del texto evidentemente, y ... que después, pasado un mes, tienen que estudiar para el parcial... ahí hay un problema... alomejor lo podemos hacer con algunos textos, pero no con todos..' (D. Educación)

'En el aula de primer año y cualquiera, es que no puedo acceder a la conciencia de las personas (risas)... Hay un fondo de comunicación que por ahí es insalvable... en 300 personas es muy difícil seguir los procesos de todos ellos... eso para mi ya es una pérdida... es feo... En un mundo ideal deberían ser grupos mucho más pequeños, debería haber otro seguimiento...' (D. Ciencias Jurídicas)

En síntesis, según puede observarse en esta categoría, todos/as los/as docentes comparten como rasgo de desempeño el gran *valor y aprecio sobre la educación* en la formación integral de los/as educandos/as, y del aula como espacio de encuentro para compartir y construir saberes. Otro rasgo que comparte la mayoría de los/as docentes en estudio es el *compromiso* e implicación en el aprendizaje de los/as estudiantes, dando cuenta de acciones e inquietudes para generar sostén en los/as estudiantes. También todos/as comparten como rasgo el *disfrute* y placer por su tarea profesional y el reconocimiento de su persona frente a la docencia, es decir son capaces de autoperibirse o reflexionar sobre sus *rasgos personales* y de identidad docente, lo cual es una característica a destacar o que se imprime con gran ímpetu en los datos. También la mayoría de los/as docentes en estudio comparte la *acción de formarse o capacitarse* en su tarea y, además reflexionan sobre las *dificultades y retos* que presenta el ejercicio de su práctica, es decir, son capaces gestionar o ‘darse cuenta’ de los conocimientos teóricos necesarios para dar respuesta a demandas del trabajo, así como de reflexionar sobre las condiciones en que se desarrolla su tarea.

Categoría 6.3. Relación con la institución

En relación al vínculo de los/as docentes con el entramado institucional, se destacan dos subcategorías: 6.3.1. Su lugar en la institución y 6.3.2. Proyectos institucionales.

En la subcategoría *su lugar en la institución*, se observa alta recurrencia en su evocación. En ella se observa que nueve docentes mencionan y valoran de modo positivo y también negativo aspectos de su participación institucional. Entre los aspectos positivos, cinco docentes refieren a la buena relación con la institución, expresan que se sienten cómodos/as en ella, aprecian los buenos tratos que reciben, el acompañamiento en ideas y proyectos y la libertad para su ejercicio profesional. También tres docentes mencionan que participan en distintos proyectos institucionales y un docente menciona su participación en tareas de gestión universitaria. Entre los aspectos negativos o dificultades que perciben en su participación en la institución, dos docentes mencionan la sobrecarga de demandas y la falta de tiempo, dos docentes destacan que aprecian falta de articulación entre áreas y una docente refiere a la falta de recursos humanos e insumos o infraestructura. Por ejemplo:

‘En 2017 me invitaron para colaborar porque la idea del coordinador era que hubiera una especialista de cada área (...) y traté de mechar cuestiones generales con cuestiones que después iban a ver efectivamente en la materia cuando la cursaran... Entonces desde mi punto de vista, me parece muy bien predispuesto el Departamento de Historia para las actividades que uno quiera proponer... por supuesto con el presupuesto limitado que hay siempre, pero bueno todo dentro el contexto...’ (D. Ciencias Sociales)

‘A ver, la universidad o todo el sistema universitario genera toda la posibilidad de tener incentivos, tener convocatorias, tener becas, etc. y parecería que todos los docentes tenemos que estar en todo... eso genera una presión para el docente, porque después tenés que estar respondiendo a toda una serie de formalidades, protocolos, los tiempos de presentación... (...) Cuando yo me di cuenta que pasaba más tiempo dedicándole a todo eso, pero tiempo que le sacaba tiempo a la posibilidad de crear, de estudiar... entonces, ‘¿a que yo me quiero convertir’?... ‘¿en un burócrata, en un empleado que cumple activamente o darle y dedicarle a mis alumnos con aquello pueda mejorar nuestra relación?’ (D. Educación Física)

En la subcategoría *proyectos institucionales*, tres docentes mencionan los proyectos en los que participan; un docente menciona el programa de ingreso a la universidad, otro docente proyectos de vinculación con el medio y otra docente refiere a proyectos de innovación educativa que la universidad desarrolla como parte de su política institucional. Por ejemplo:

‘(...) y en extensión he dado clases en FUNDADIC, el último proyecto de extensión fue con el área de salud mental del hospital, el taller de día... con un taller de narración de cuentos... con un compañero (...) también he dado clases en PEAM, en la cárcel, de filosofía para niños...’ (D. Filosofía)

‘Y después, es una materia que está permanente atravesada por un espacio en el que hemos intentado desarrollar distintos proyectos de innovación en el aula (...) proyectos PIMEG, de articulación, o PELPA que tengan que ver con la intencionalidad de acompañarlos en las prácticas de lectura y escritura dentro de la disciplina...’ (D. Educación)

En síntesis, se observa que la mayoría de los/as docentes comparte como rasgo de desempeño ser *partícipes activos/as de la institución*, lo cual les permite reflexionar y valorar sus condiciones laborales, oportunidades de desarrollo profesional y también sus dificultades y/o contingencias.

Categoría 6.4. Relación con investigación y extensión

En relación al vínculo de los/as docentes con la investigación y las tareas de vinculación con el medio, se destacan tres subcategorías: 6.4.1. Investigación, 6.4.2. Vinculación con el medio y 6.4.3. Documentación del desempeño.

En la subcategoría *investigación*, se observa que siete docentes aluden a ella, así mencionan la investigación como parte de su tarea como docentes universitarios/as. Entre ellos/as, cuatro docentes refieren a la relación entre sus temáticas de investigación y la docencia, es decir, expresan que llevan al aula y comparten con sus estudiantes lo que investigan, de ese modo ven enriquecido el proceso de enseñanza; también una docente menciona que en su asignatura permanentemente han desarrollado proyectos de investigación educativa con la intencionalidad de acompañar a los/as estudiantes en distintas prácticas o procedimientos de aprendizaje. Además, un docente menciona que los proyectos de investigación realizados suelen surgir de demandas puntuales de la cátedra y también del medio; a su vez, un docente menciona que disfruta menos de investigar como de dar clases y otro docente refiere al valor de la articulación entre docencia, investigación y extensión. Algunos ejemplos son:

‘... En fin, todo lo que uno investiga, creo yo, que si uno no lo pone en común a uno lo empobrece... y no me refiero a ponerlo en común en un paper, ni en Unirío, eso ayuda claro, pero lo que realmente me parece que es trascendente es poder compartir con el otro vivencialmente, en el aula, en extensión... Yo en el aula sí, por ahí les hago un comentario de lo que estoy investigando, en la medida en que se da la ocasión, yo traigo al aula un tema que estoy investigando’ (D. Letras)

‘Y después, es una materia que está permanente atravesada por un espacio en el que hemos intentado desarrollar distintos proyectos de innovación en el aula... Entonces hay preocupaciones ligadas de distinta índole... (...) con la intencionalidad de acompañarlos en las prácticas de lectura y escritura dentro de la disciplina... entonces, me parece una materia inquieta capaz...que sea eso...’ (D. Educación)

En relación con la subcategoría *vinculación con el medio*, se observa que cuatro docentes la mencionan. De ellos/as tres docentes mencionan que han participado de varios proyectos, un docente remarca que estos proyectos favorecen mayor conocimiento del contenido disciplinar, otra docente que este tipo de experiencia le sirve para compartirla con sus estudiantes y enlazar aspectos teóricos con aspectos de la realidad, y un docente expresa que

este tipo de actividad permite compartir con estudiantes y colegas información y actualización sobre temas de la disciplina. Así lo expresan:

‘(...) he hechos muchos proyectos de extensión... y entonces les cuento la vivencia de la gente... digamos en mi clase no está solamente la teoría que está en los libros, sino contar mucho las experiencias...’ (D. Enfermería)

‘Muchos de nuestros proyectos de investigación o de extensión han surgido de demandas puntuales. Surgido ya sea en las cátedras o desde el exterior, pero que se han convertido en un insumo, como conocimiento para la formación. En este caso estamos trabajando con los alumnos del 2019 en un proyecto de extensión que tiene que ver con la creación de un ‘Observatorio sobre deportes en sociedad’, en el cual estamos diseñando un gran censo sobre todas las organizaciones deportivas. Esto implica mayor conocimiento del contenido disciplinar... qué son las organizaciones deportivas, las características de los deportes, además del contenido de las cátedras’ (D. Educación Física)

Sobre la subcategoría *documentación del desempeño*, se observa que cuatro docentes expresan sobre divulgaciones de su quehacer profesional. Así, una docente refiere a que parte de la fundamentación de su asignatura está documentada y publicada en cuadernillos institucionales que reflexionan sobre la docencia universitaria, un docente describe parte de un escrito que luego un colega le pidió para recuperar, una docente menciona sobre una experiencia áulica sobre la que escribió en un curso de posgrado, y un docente que lleva a clases alguno de sus escritos para discutirlo con sus estudiantes. Ejemplos de estas citas:

‘(...) de hecho que hemos escrito cosas en relación a la propuesta... digamos está documentada... en el programa mismo de la asignatura que tiene una fundamentación larga y además, en los cuadernillos de Secretaría Académica ‘Tender puentes’, hay una serie de entrevistas que, quienes organizaban y compilaban esos cuadernillos van dando cuenta de las distintas decisiones que hemos ido tomando y de los argumentos por los cuales íbamos tomando esas decisiones...’ (D. Educación)

‘Y una de las cosas para verlo, como si fuese un medio de cultivo que uno hace en el laboratorio, hay una experiencia que hago, y sobre la cual he escrito, digamos la compartí con colegas, en un curso de posgrado escribí sobre ella...’ (D. Enfermería)

Finalmente, a partir de los datos descriptos en esta última categoría, se puede observar que la mayoría de los/as docentes comparte como rasgo de desempeño que la *investigación* forma parte de su tarea como docentes universitarios/as y que dicha tarea se encuentra vinculada directamente con sus prácticas de enseñanza, ya sea porque comparten lo que investigan en

el aula, o construyen investigaciones a partir de demandas de las asignaturas y/o de los saberes que buscan fortalecer en sus estudiantes, es decir, investigan sobre su enseñanza.

El análisis realizado hasta aquí muestra que las distintas decisiones que los/as docentes entrevistados/as asumen, en su práctica educativa en el aula de primer año universitario, refleja un posicionamiento situado, deliberado, y a la vez flexible, con intencionalidad de acompañar el proceso de construcción de aprendizaje por parte de los/as estudiantes y la habitabilidad en la nueva cultura educativa.

Algunos rasgos atienden a: contextualizar y planificar clases explicativas – participativas; favorecer la construcción de distintas competencias y procesos de pensamiento; desarrollar clases ordenadas; diseñar distintas actividades áulicas; capacidad de explicar, explicitar y aclarar conceptos y recorridos de temas; promover la lectura y su función epistémica; proponer abordajes grupales; usar variedad de recursos y desarrollar evaluaciones auténticas. Además, otros rasgos de desempeño docente se relacionan con: poseer conocimiento pedagógico, disciplinar y experiencial; reflexionar sistemáticamente -antes, durante y después- sobre el propio desempeño; asumir un rol docente como guía o andamio frente al aprendizaje; generar ambientes áulicos cálidos; valorar y estar comprometido/a con el aprendizaje y la enseñanza; y pensarse a sí mismos/as y en relación con la institución de la cual forman parte y con la investigación como pilar que constituye la tarea docente en la universidad.

Como ya se expresó, sobre estos rasgos se reconoce que muchos de ellos tienen amplio consenso en la investigación educativa sobre los/as profesores/as universitarios/as (Alonso Tapia 2019; Bain, 2007, 2012; Bono 2013; Fenoglio et al., 2019; Bono y Fenoglio, 2023; McLean, 2003).

Se considera que estos rasgos son importantes no para replicar sino porque se constituyen en argumentos para pensar y reflexionar la propia acción docente en circunstancias específicas de aula. Conocer los distintos modos de desempeño docente abre perspectivas de investigación, formación de grado y formación continua (Macchiarola, 2006). Asimismo, se torna relevante comprender qué aspectos del ‘ser’ y ‘hacer’ docente contribuyen a la promoción de aprendizajes significativos en los/as estudiantes, a favorecer enfoques de

aprendizaje profundos, así como conocer porque algunos/as profesores/as se tornan memorables para los/as estudiantes (Chiecher et al., 2021, Flores y Porta, 2013).

Para profundizar sobre estos aspectos, se presenta la discusión de resultados.

5.2. Discusión de resultados a partir de las entrevistas de experiencia docente

Las dimensiones y categorías que se han trabajado hasta aquí, representan las maneras en que los/as profesores/as describen y explicitan su actuación en el aula, es decir, constituyen aspectos del propio accionar docente en la promoción de aprendizajes en primer año universitario.

Así, los resultados obtenidos en las narraciones de todos/as los/as profesores/as, de las diez áreas disciplinares, muestran modos particulares o estilos individuales frente a la enseñanza y también muchos rasgos que se comparten, los cuales devienen en elementos significativos para la configuración de aprendizajes en el primer año universitario.

En vinculación con lo anterior, siguiendo a Steiman (2017), en el contexto de la educación superior, el trabajo en torno al conocimiento científico, como articulador de la tarea en el aula, es específico de este nivel de educación, por lo tanto, la relación entre conocimiento científico y enseñanza adquiere características particulares que exceden lo individual y se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por habitus compartidos. En este sentido, se aprecia especialmente que los rasgos que comparte la mayoría de los/as profesores/as en estudio, ayudan a configurar aspectos de un perfil docente promotor de buenos aprendizajes en primer año universitario y de la habitabilidad en la universidad. Además, se advierte que tales rasgos son coincidentes con investigaciones en el tema.

Además, es de destacar que los relatos desarrollados por los/as profesores/as demuestran la complejidad inherente al pensamiento narrativo, el cual se presenta recurrente, no categorizado o estructurado por lógicas científicas, sino integrando diferentes tipos de conocimientos cercanos a la experiencia y modos de conocer de cada docente, es decir son relatos ordenados desde principios funcionales propios de las intenciones y acciones de cada docente, un saber práctico que se inscribe en la formación académica y también en la experiencia, la intuición y las emociones (Macchiarola, 2006). En los relatos aparecen, de manera vinculada, distintos aspectos y conocimientos del accionar docente, así como

reflexiones, intereses y preocupaciones personales ligadas a la profesión, la educación, los/as estudiantes, la institución, etc. Siguiendo a Bruner (1997), el pensamiento narrativo contiene un valor sustancial en nuestra historia humana, ya que la construcción del significado surge de la trama narrativa, del continuo actualizar nuestra historia a medida que la narramos y, junto al pensamiento lógico científico, permite modos característicos de construir la realidad y que las experiencias adquieran sentido. También para Steiman (2017) la actualización del pensamiento y reflexión sobre las prácticas de enseñanza posibilita a los/as docentes hacer un análisis de las distintas decisiones previas y durante la clase, desde categorías teóricas, lo cual permite develar aspectos inherentes en ella y promover cambios o mejoras. El saber disciplinar, el pedagógico y el académico – este último resultado de la reflexión de los dos anteriores- se configuran en la práctica, el tiempo y la experiencia; es en el ejercicio de la enseñanza que el/la profesor/a los conjuga y confiere una identidad (Zambrano Leal, 2006).

Concretamente, en función de los constructos teóricos tomados como referencia en esta investigación, los resultados obtenidos en las entrevistas con los/as profesores permiten advertir la presencia de algunas proposiciones que se presentan a continuación, ordenadas en base a las dimensiones de análisis.

5.2.1. Dimensión contextualización del desempeño

Contextualizar la asignatura

La mayoría de los/as docentes contextualiza su asignatura recuperando los principales elementos que sostienen y encuadran su tarea en una disciplina y/o asignatura de primer año universitario -tipo de régimen, cantidad de estudiantes, temas que enseñan-. La explicitación del encuadre de trabajo o contextualización de la asignatura, ayuda a situar la práctica y con ello a reflexionar sobre los distintos elementos que enmarcan y dan sentido el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vélez 2002; Macchiarola, 2006).

Contextualizar la tarea docente

A su vez, la mayoría contextualiza su tarea docente en lo relativo a tiempo, espacio, personas que participan del entorno del aula y la propia experiencia -título, cargo antigüedad docente, recorrido en el espacio curricular-, a partir de lo cual configuran sus decisiones en el aula. Se

aprecia una interpretación relacional entre los distintos elementos que participan en el aula, es decir que las decisiones o desempeños docentes se configuran a partir de aspectos del contexto que sostienen su tarea, tanto a nivel macro como al interior del aula. Desde la perspectiva culturalista se entiende que el aprendizaje y el pensamiento están siempre situados en contextos culturales particulares; cada situación de aprendizaje está atravesada por un conjunto particular de lenguajes, herramientas y relaciones sociales que dan forma a las interacciones y a la construcción de significados que en ellas se crean (Rinaudo, 2014), aspecto que es considerado por la mayoría de los/as docentes en estudio.

5.2.2. Dimensión preparación de las clases

La mayoría de los/as docentes en estudio alude de modo significativo a distintos aspectos del diseño de la clase. La planificación de la enseñanza es considerada una mediación social e intencional porque desde ella se interviene en las experiencias de los sujetos, en sus concepciones sobre la realidad, en sus conocimientos y en sus discursos, que definen sus interacciones. Toda intervención intencionada, como es el caso la práctica docente, implica explícita o implícitamente la interrelación de acciones, decisiones y supuestos que las sostienen (Steiman, 2017).

Componentes de la planificación

Sobre los componentes de la planificación, la mayoría de los/as docentes, da cuenta que se plantean *objetivos* de aprendizaje, mencionan que buscan la comprensión de conceptos, autores y también la construcción de sentido de los mismos. Señalan que planifican clases para abordar los temas previstos desde la explicación dialogada, no se limitan a dar contenidos, sino que se proponen que los/as estudiantes interactúen con los mismos. Sobre los *contenidos* todos/as los/as docentes refieren a contenidos con los que trabajan y al explicitarlos aluden el valor que los éstos tienen para la formación profesional de los/as estudiantes; todos/as mencionan contenidos conceptuales, y algunos/as docentes refieren a contenidos procedimentales y actitudinales; así nombran autores, temas, posturas teóricas, estrategias, procedimientos y actitudes o valores. También, la mayoría comparte que preparan *actividades* para orientar el desarrollo de la clase, es decir que no improvisan la

clase, sino que organizan tiempos, espacios y roles para abordar los contenidos y promover la participación de los/as estudiantes.

Estos aspectos del diseño de la clase que se reconocen en los/as docentes en estudio, son coincidentes con la investigación de Bain (2007) ya que los/as ‘buenos/as profesores/as’ se preocupan por construir y perseguir objetivos de aprendizaje y no de enseñanza, ser claros al comunicar sus ideas y proponer la realización de tareas auténticas, en un entorno ‘crítico natural’ y en un ambiente que genere seguridad y confianza. Además, se reconoce que los/as ‘buenos/as profesores/as’ programan sus clases con dedicación, focalizando que dichas sesiones sean significativas para el aprendizaje de los/as estudiantes y se transformen en encuentros ‘que vale la pena vivir’ (Maggio, 2012).

5.2.3. Dimensión desarrollo de las clases

Tipos de clases

En cuanto a los tipos de clases, la mayoría de los/as docentes, coinciden en desarrollar *clases expositivas explicativas* con fuerte participación por parte de los/as estudiantes, mediante el intercambio, diálogo e interrogación. Este rasgo concuerda con el desempeño de los/as profesores/as destacados/as, quienes desarrollan explicaciones ofrecidas en lenguaje accesible, sencillo y coloquial, matizadas con ejemplos y situaciones de la vida cotidiana (Chiecher et al., 2021). Cobra valor este tipo de propuestas ya que, desde la teoría del aprendizaje verbal significativo, la presentación clara y ordenada de los contenidos favorece la estructuración jerárquica. Ausubel defiende este medio de comunicación como transcendental en la educación superior, ya que en este nivel los/as estudiantes tienen mayor capacidad para hacer uso del lenguaje -oral y escrito- y por lo tanto construir significados (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2009). Sin embargo, la centralidad en las explicaciones docentes torna necesario vigilar que las clases no se conviertan en espacios donde predomine la tradición academicista y el dominio del saber sea visto como suficiente, único e indispensable de ser considerado (Steiman, 2017).

Modalidad que asume la organización de la clase

La mayoría de los/as docentes comparte, como modalidad de sus clases, el *trabajo grupal*, además buscan favorecer la *participación* de los/as estudiantes promoviendo el intercambio y discusión. Por ello, los/as profesores describen que al explicar recorren el aula, se acercan a sus estudiantes, los/as buscan, e interrogan, intentando superar ciertas dificultades que puede ocasionar la masividad en las aulas de primer año, llegando incluso algunos/as, a proponerse como meta dialogar con cada estudiante durante el transcurso del cuatrimestre.

Se destaca la promoción del rol activo los/as estudiantes por parte de los/as profesores/as; así participan, en interacción con otros/as, de la construcción de sus propios aprendizajes (no son meros receptáculos que hay que llenar o tabula rasa). Las ideas previas, al vincularse con nuevos saberes o elementos del entorno, se amplían, diferencian y profundizan, es decir, la interacción con el medio -bajo ciertas condiciones- posibilita construir aprendizajes significativos (Martín y Solé, 1990; Rinaudo, 1996).

Este rasgo de desempeño de los/as profesores/as en estudio puede vincularse, como se expresó en un capítulo teórico, con entender al proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de socialización, ya que el desarrollo cognitivo de los individuos se encuentra directamente vinculado a la interacción con otros sujetos y con la cultura de pertenencia, (Vygotsky, 1979). La negociación y construcción conjunta de significados es central para la apropiación significativa y con sentido de los saberes; la interacción en el aula, las discusiones y debates son mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje entre sujetos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema (Díaz Barriga, 2003; Carretero, 2009; Perkins, 1997).

Coincide este rasgo con la investigación de Bain (2007) al reconocerse que los/as ‘buenos/as docentes’ tienen una comprensión sobre el desarrollo del aprendizaje en concordancia con perspectivas constructivistas. Asimismo, en la investigación sobre profesores/as universitarios/as, se destaca que los estilos de enseñanza participativos, como la enseñanza recíproca y la autoevaluación aumentan la motivación intrínseca de los/as estudiantes; además, el trabajo en grupo y la autonomía promueven la construcción de aprendizajes. Estas metodologías que permiten explorar, compartir y construir conjuntamente, son valoradas por

los/as estudiantes porque les permite ser protagonistas del aprendizaje (Gaviria Cortés et al., 2023).

También, la mayoría de los/as docentes menciona como metodología la *relación entre teoría y práctica*; así trabajan con ejemplos, análisis de casos, metáforas y analogías, favoreciendo la construcción de sentido de los contenidos a partir de la relación con aspectos de la realidad y/o el futuro profesional de sus estudiantes. Otro rasgo que comparte la mayoría de los/as docentes en sus narrativas, es que sus clases se caracterizan por ser *organizadas*, donde sin pretender ser rígidas, siguen un orden o secuencia similar, para lo cual reiteran acciones, respetan momentos o secuencias, y donde además se procura ubicar y re-situar a los/as estudiantes; es decir que no son clases desordenadas o confusas, sino que buscan organizarlas a partir de una coherencia, preservando que los/as estudiantes puedan seguir y participar de la misma.

Estos aspectos son coincidentes con la investigación sobre los/as ‘buenos/as profesores universitarios’ ya que reconocen que la clase es el espacio donde pueden orientar el aprendizaje de sus estudiantes, por ello programan discusiones, construyen casos, diseñan sesiones de resolución de problemas, planifican el modo de conocer lo que sus estudiantes ya saben o de generar un conflicto conceptual y acompañar los razonamientos para superarlos (Chiecher, et al., 2021). Además, sobre el aspecto de la organización de la clase en términos de secuencia establecida, se torna importante reflexionar e interpelar concepciones que dan primacía al aplicacionismo, donde primero debe presentarse la teoría y luego la práctica, ya que suele formar parte de la enseñanza universitaria ocasionando reduccionismo en el aprendizaje (Steiman, 2017).

Tareas en el aula

Sobre las tareas presentes en las aulas, predominan en los/as docentes las propuestas y reflexiones en torno a la *lectura*. Todos/as los/as docentes mencionan que la lectura está presente en sus clases; aunque esta evocación refiere a distintos aspectos que no siempre se relacionan con la concreción de tareas o consignas de trabajo. Así, mencionan por ejemplo diferentes soportes a partir de los cuales sostienen la lectura en el aula -material bibliográfico, literatura, artículos de opinión, celulares, etc.-; también refieren a la lectura en clases, es decir a la lectura compartida, detenida y reflexiva y a las guías de lectura, que luego son

recuperadas y analizadas con el grupo de estudiantes. Este rasgo es propio de los/as docentes en estudio. Se aprecia que la lectura ocupa un lugar importante en las narrativas de los/as docentes, vinculada con el estudio y construcción de saberes en la universidad, sin embargo se aprecia que la misma no siempre está acompañada de consignas o de propuestas concretas de enseñanza, es decir, se reconoce su función epistémica pero persisten dificultades para proponer y gestionar en el aula universitaria actividades académicas de lectura, escritura y oralidad que efectivamente promuevan aprendizajes de carácter situado, constructivo, autónomo y con potencial epistémico para los/as estudiantes (Boatto, et al., 2022).

Se observa en los datos que la mayoría de los/as docentes comparten como reflexión que la lectura es una dificultad con la que se enfrentan los/as estudiantes, mencionando que no leen con antelación a las clases, no tienen hábitos de lectura, no llevan los materiales a clases, su atención en el momento de la lectura es lábil y/o tienen dificultades de comprensión. Sobre el modo de hacer frente a estas dificultades, desde una perspectiva que asume a la lectura ligada con el aprendizaje, se plantea la importancia de asumir esta práctica en el ‘demorarse’, ‘extenderla’ y ‘profundizarla’, para llegar quizá a una ‘lectura propia’ (Vélez, 2004). Se trata de promover en el aula acciones e intenciones en los/as estudiantes para interactuar con los textos, “que los/as alejen de lecturas reproductivas o por encargo, como actividades indiferenciadas y solitarias, para ser realizadas con el vago fin de saber qué dice el texto” (Gottschalk y Hjortshoj, 2004 como se citó en Carlino, 2005, p. 67). Para Carlino (2005) es muy importante que los/as profesores/as enseñen los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que como expertos en un área han construido, entendiendo por ‘prácticas discursivas’ lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje, incluyendo cómo leen y escriben. En este sentido, desde la Alfabetización Académica se asume que es necesario enseñar a leer y escribir en la universidad, esto es concretar propuestas en las aulas donde los/as estudiantes sean partícipes activos de los modos específicos de leer y escribir textos según una comunidad académica (Carlino, 2013; Navarro, 2018).

Procesos de pensamiento

La mayoría de los/as docentes en estudio comparte promover en el aula distintos procesos de pensamiento, así mencionan la *activación de ideas previas* para explicitarlas, interpelarlas y avanzar en el saber; la *vinculación con otros temas*, procurando la comprensión significativa

y la transferencia de saberes; la *reflexión y problematización* a partir de analizar y examinar textos fuentes y materiales; es decir promueven la reinterpretación, el averiguar, re-pensar, procurando romper con ideas instaladas sobre los temas que aprenden.

Recuperando a Ausubel (1983), construir significados es el elemento fundante del proceso de enseñanza y aprendizaje, y participa del mismo la posibilidad, por parte de quien aprende, de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos a aprender. Son los conceptos inclusores, dispuestos en la estructura cognitiva del sujeto los que interactúan con los nuevos saberes resignificándose para dar lugar a nuevas interpretaciones; de allí que si bien es el/la estudiante quien gestiona su conocimiento, la función docente es muy importante porque oficia como guía y generadora de las condiciones más favorables para que el aprendizaje se profundice y enriquezca, en este sentido, los puentes cognitivos, las interrogaciones de significado y sentido, la selección de materiales con coherencia lógica y la promoción de una actitud favorable para aprender son centrales.

En esta línea, coinciden los datos con la acción de los/as ‘buenos/as profesores/as’:

(...) hacer conexiones entre lo que se aprende y lo que se sabe de otros cursos, así como de otras experiencias y contextos. Lograr que los estudiantes relacionen y apliquen las habilidades y conceptos que han aprendido en clase con otras áreas es uno de los objetivos principales de la educación, sobre todo si ésta es de nivel universitario (Loureiro, et al., 2016 p. 59).

A su vez, la mayoría de los/as docentes destacan la promoción del *perspectivismo*, esto es procuran que los/as estudiantes conozcan distintas perspectivas sobre los temas y construyan su propio punto de vista. Este rasgo de desempeño de los/as profesores en estudio, da cuenta de la importancia de construir en los/as estudiantes el *perspectivismo* que, junto con la explicitación de los procesos cognitivos y la complejización, es una de las dimensiones constitutivas del cambio conceptual (Rodrigo y Correa, 2000); implica la generación de puntos de vista divergentes/convergentes sobre el conocimiento condicional, procedimental y conceptual construido. En relación con ello, Bono, et al. (2017) plantean que para el logro de metas de aprendizaje los/as estudiantes universitarios/as deben desarrollar conocimientos de tipo estratégicos, lo cual supone la construcción de sentidos, significados y procedimientos deliberados, adecuados, flexibles y sofisticados orientados hacia metas de aprendizaje. Por

ello, se deben proponer en el aula tareas académicas orientadas a favorecer la explicitación progresiva, la complejidad creciente y el perspectivismo del conocimiento, de este modo se estaría promoviendo el desarrollo de aprendices autónomos y estratégicos (Monereo, 2000).

Por último, en esta categoría la mayoría de los/as docentes menciona que favorecen la *reflexión metacognitiva* orientada principalmente hacia la regulación y evaluación de saberes, aunque no mencionan aspectos referidos al conocimiento de la propia actividad cognitiva por parte de los/as estudiantes. Metacognición, para la mayoría de los autores alude a dos dimensiones básicas: el saber acerca de los propios aprendizajes y el control o regulación de los mismos. La primera dimensión, refiere a la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. Este saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos de aprendizaje, las particularidades de una tarea cognitiva y el conocimiento de los procedimientos y estrategias que deben ponerse en marcha para realizar esa tarea. La segunda dimensión, involucra el control sobre cómo usamos o desplegamos nuestro propio conocimiento en una tarea concreta y se despliega en tres momentos distintos de la realización de la actividad: planificación de la actividad, para alcanzar los objetivos de la tarea; supervisión de la actividad, mientras está en marcha y evaluación de los procesos y los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos (Flavell, 1979). A partir de lo anterior, se reconoce que una meta de la educación superior es formar a los/as estudiantes en la capacidad de ‘aprender a aprender’, es decir, que no sólo adquieran los contenidos y saberes específicos de su disciplina (los cuales serán cada día más heterogéneos, relativos, incluso pudiendo quedar obsoletos) sino también promover una formación basada en competencias, para que sean capaces de adaptarse y responder a las demandas cambiantes del futuro rol profesional (Pozo y Mateos, 2009). En este sentido, adquiere relevancia, desde primer año universitario, enseñar y fomentar la práctica reflexiva desde ambas dimensiones, para que los/as estudiantes sean aprendices estratégicos, sepan cómo seguir aprendiendo y cómo enfrentarse a situaciones nuevas o cambiantes del mundo académico y profesional.

Materiales y recursos para enseñar

La mayoría de los/as docentes comparte entre sus rasgos de desempeño, que emplean distintos *mediadores materiales y simbólicos* para acompañar la enseñanza. Mencionan el

uso de materiales o herramientas físicas para sostener y acompañar la construcción de significado y sentido de los contenidos: usan textos fuente o bibliografía, PowerPoint, y también materiales que consideran ‘tradicional’ como tiza, pizarrón y micrófono en sus clases. Sobre los mediadores simbólicos, recordamos que la mayoría refiere de modo explícito a la exposición oral o explicación. Asimismo, es posible advertir en esta subcategoría la vinculación estrecha entre el uso de mediadores y el campo disciplinar de pertenencia. En Ciencias Sociales se destaca el uso de mapas y línea del tiempo; en Filosofía la literatura; en Trabajo Social el uso de películas y cortos; en Ciencias Jurídicas y Educación artículos de opinión y esquemas para organizar o representar la información teórica; en Lengua canciones y en Letras palabras en idioma latín y griego.

Como se mencionó en el marco teórico, los planteos de Perkins (1997) son pertinentes para comprender que las personas sustentan sus pensamientos en virtud de sistemas simbólicos compartidos socialmente, con la ayuda de los instrumentos físicos que las rodean y por medio del intercambio con otros; si bien se reconoce la presencia de ciertos dispositivos en relación con disciplinas, también se torna importante su reflexión y promoción diversa.

Sobre estos aspectos y recuperando la investigación de Bain (2007), es posible reflexionar que es dominio del conocimiento disciplinar, propio de los/as ‘buenos/as profesores’, lo que posibilita traducir los contenidos o temas a un grupo diverso de estudiantes utilizando estrategias de instrucción y evaluación múltiples, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones contextuales donde se desarrolla el aprendizaje. Al tener el/la profesor/a conocimientos bien estructurados, claros y encarnados de su disciplina, es capaz de formular estrategias para entregar ese contenido de forma eficaz, desarrollando métodos que generen experiencias positivas de aprendizaje (Merellano et al., 2016). El manejo competente del saber disciplinar permite a los/as docentes desarrollar competencias para elaborar materiales de apoyo al aprendizaje como guías, dossier, información complementaria, etc. (Tapia Ccallo et al., 2017); así como el uso de distintas formas de representación y formulación del contenido para hacerlo más comprensible a los/as estudiantes (Merellano et al., 2016), aspecto que se destaca como característico de los/as docentes entrevistados/as.

En relación a la tecnología, se observa en los datos que algunos/as docentes, pero no la mayoría, mencionan que utilizan en sus clases recursos digitales como modo de apoyar la

enseñanza (aulas virtuales -SIAT-, páginas web, Facebook y memes). Sobre este aspecto, propio de los/as docentes en estudio, y luego de un tiempo de pandemia donde la tecnología ocupó un lugar central al posibilitar que no se interrumpieran en su totalidad los procesos de enseñanza y aprendizaje, se reconoce, que presentan potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje si son adecuadamente utilizadas; el desafío es promover usos epistémicos de las TIC -no únicamente pragmáticos o instrumentales- que permitan aprender significativamente (Boatto et al., 2021). En el mismo sentido, es necesario propiciar el uso estratégico de la información convirtiéndola en conocimiento, ayudando a los/as estudiantes a aprender a gestionarlo de manera autónoma y metacognitiva (Pozo y Mateos, 2006). Además, la inclusión reflexiva de TIC en las aulas universitarias, se relaciona con la ‘enseñanza poderosa’ que implica una práctica docente aggiornada, compleja y reflexiva que genera aprendizajes valiosos y perdurables, donde los/as estudiantes sienten que ‘algo sucede’ en el seno de la propia clase y ello se expande en el recuerdo (Maggio, 2012).

Procesos de evaluación

En relación a la evaluación, la mayoría de los/as docentes comparte como rasgo de desempeño reflexionar sobre la evaluación y sus características. Sobre las *características de la evaluación*, se comparte la consideración de la misma como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como algo separado de ello. Los/as docentes describen y reflexionan sobre aspectos de sus prácticas de evaluación, aludiendo a la importancia de evaluar la comprensión, la precisión conceptual y otras competencias que enseñan; también comparten que anticipan a sus estudiantes los temas y criterios de evaluación; promueven la reflexión proponiendo que se autocalifiquen y/o elijan temas para desarrollar, argumentando sobre ello. Además, se aprecia que esta instancia de enseñanza es repensada y reflexionada en sus desempeños; así la mayoría describe propuestas o estrategias implementadas para preparar a los/as estudiantes para este momento (proyectos, ensayos, mayor sistematicidad).

Como se ha señalado en el capítulo teórico, desde los rasgos de los ‘contextos poderosos para aprender’, se asume a la evaluación de modo constructivo, acorde a la naturaleza de las actividades desplegadas, formando parte de los aprendizajes (Rinaudo, 2014). En este sentido, desde una cultura educativa más formativa, la evaluación es un espacio para aprender, no selectivo o dirigido a acreditar niveles de aprendizaje (Pozo, 2014). Se percibe

que en las narrativas docentes predomina una concepción de evaluación alejada de prácticas tecnocráticas, estandarizadas que sirven para controlar, examinar, medir, verificar, etc. y en cambio, se reflexiona sobre los sentidos del aprendizaje, comprometidos con el intento de conocer, comprender y valorar los procesos educativos y el acontecer del aula. Concebir la evaluación educativa ligada intrínsecamente a las problemáticas del enseñar y aprender, remite a un enfoque de la evaluación como parte de la didáctica, que requiere para su concreción del conocimiento, comprensión e intención asumido por cada sujeto, pero también “de la pertenencia a un colectivo social en cuyas tramas culturales y políticas puedan sostenerse y hacerse viables” (Celman, 2023, p. 30). Coinciden estas consideraciones con rasgos de los/as profesores/as investigados/as por Bain (2007) ya que la evaluación forma parte de la acción y reflexión docente; sin evaluación los/as estudiantes no pueden apreciar sus progresos y los/as profesores/as no logran visualizar si sus prácticas son adecuadas para que los/as alumnos/as alcancen sus objetivos.

Rol docente

Se observa que todos/as los/as docentes en estudio comparten el rasgo de orientar su tarea desde la *guía o mediación*, facilitando y mediando la internalización de saberes por parte de los/as estudiantes. El docente es un importante mediador entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de éste (Vain, 2020).

Predomina en la narrativa de los/as docentes entrevistados/as la presencia de *explicaciones, aclaraciones y explicitación* de contenidos y principales núcleos teóricos, así como del sentido de los mismos en la formación profesional. Estos rasgos también emergen como características de las clases expositivas explicativas que, como ya se ha mencionado, los/as docentes explicitan y describen en sus relatos. Se observa alta recurrencia, por parte de los/as profesores entrevistados/as, de acciones desplegadas para ofrecer explicaciones precisas, claras y reiteradas, ofrecidas detalladamente, en lenguaje accesible y a un ritmo que resulte posible seguir. Mencionan la explicación y explicitación de conceptos, la importancia de reponer, completar y aclarar ideas, también el empleo de ejemplos y vinculación entre ideas, procurando siempre hacerlo desde la interacción y el dialogo, dejando de lado la exposición unidireccional o aquella concepción tradicional del/la docente como concesionario/a de la verdad (Vain, 2020).

Se reconoce que, mostrar la utilidad de los contenidos y desarrollarlos de manera organizada y flexible, promueve en los/as estudiantes la construcción de aprendizajes significativos, vinculados con la realidad donde están insertos/as, con una disciplina específica y con los propios intereses (Mc Lean, 2003). Las explicaciones claras y precisas son aquellas capaces de ofrecer los/as ‘buenos/as profesores/as’ y valoradas por los/as estudiantes como favorecedoras de comprensión de conocimientos (Bain, 2007; Chiecher et al., 2021; Loureiro et al, 2016). Además, retomando a Pozo y Mateos (2009) las nuevas formas de hacer en educación tendrían que ver más con ayudar a los/as estudiantes, no tanto a proporcionarles el saber, sino a cómo gestionarlo, para relacionarse y dialogar con éste. Al mismo tiempo, es esperable que este rol mediador en la construcción de aprendizajes, se ajuste a brindar las ayudas necesarias y transitorias en post de promover mayores niveles de responsabilidad en los/as estudiantes. Finalmente, y como modo de atender a este tipo de enseñanza, es importante reiterar la importancia de una necesaria vigilancia epistemológica para no caer en organizaciones rígidas, concepciones aplicacioncitas del saber o reduccionismos teóricos, sino trabajar en la universidad la construcción de rupturas epistemológicas y la producción de conocimiento (Steiman, 2017).

5.2.4. Dimensión conocimiento de los/as profesores/as

Conocimiento disciplinar y pedagógico

Todos/as los/as docentes comparten como rasgo de desempeño poseer profundos conocimientos en lo *disciplinar*, también saberes pedagógicos específicos respecto de la *modalidad* de enseñanza de su disciplina o campo de conocimiento y saberes vinculados a la comprensión del *aprendizaje*.

Sobre el *conocimiento de la propia disciplina* hay alta presencia en los relatos o mención a conceptos, temas, autores y perspectivas teóricas que forman parte de la asignatura y campo disciplinar donde trabajan. En relación con ello, y sobre los *modos de enseñar* el contenido disciplinar, se aprecia que mencionan y reflexionan como piensan la instrucción o enseñanza de la disciplina; la mayoría describe estrategias concretas, donde, como ya se mencionó, predomina la explicación acompañada de dialogo, el uso de recursos simbólicos, la reflexión

y problematización de los contenidos, buscando articular temas, analizar ideas, desarmar textos y mirarlos con detenimiento, modelando y mediando dicho proceso en el aula. El saber pedagógico permite a los/as profesores comunicar reflexiones sobre la disciplina que enseña (Zambrano Leal, 2006).

En lo referido a como *conciben el aprendizaje*, predomina en la mayoría la mención de que aprender es sinónimo de re-decir, re-interpretar, preguntar y no ‘repetir información’; entienden que los/as estudiantes aprenden cuando se los desafía a explorar, detenerse y examinar, pero no el significado aparente sino, como refiere un docente ‘impregnarse del asunto, estar dentro de él’. También algunos/as docentes refieren a conocimientos sobre la motivación situada y la capacidad de atención de los/as estudiantes, sus ciclos y como puede verse afectada y/o promovida.

Estos aspectos del conocimiento disciplinar y pedagógico que se reconocen en los/as docentes en estudio, son coincidentes con la investigación de Bain, ya que los/as ‘buenos/as docentes’ son grandes conocedores de su disciplina y las estrategias de enseñanza; también tienen comprensión sobre cómo se desarrolla el aprendizaje humano. El autor enfatiza que los/as estudiantes están más cercanos/as a desarrollar un aprendizaje profundo cuando están intentando responder preguntas o resolver problemas que perciban como importantes, intrigantes y en algunos casos ‘simplemente bellos’; en este sentido, existe relación entre las condiciones que promueven un enfoque profundo del aprendizaje y el contexto educativo, es decir, se reconoce que el/la profesor/a, desde sus saberes y a partir de su desempeño en el aula, puede orientar este enfoque de aprendizaje en sus estudiantes (Bain, 2012).

Conocimiento práctico profesional

Todos/as los/as docentes en estudio mencionan con alta recurrencia saberes prácticos y experienciales, a partir de los cuales toman decisiones en el aula. Reconocen experiencias previas, de revisión de estrategias de enseñanza y/o evaluación, de observación y manejo del aula -clima, intercambios, tiempos- y de las señales que observan en los/as estudiantes.

Sobre sus *experiencias* mencionan aspectos relacionados a los/as estudiantes –sus actitudes, cómo estudian, algunas dificultades, interacción dependiendo de la masividad del aula-. También saberes sobre la explicación -como remarcar ideas, detenerse para recuperar, hacer preguntas- y experiencias de revisar clases y recursos. Sobre los saberes experienciales de

manejo del aula, comparten observar y estar atentos/as a los sentidos y significados que circulan, a aspectos de la convivencia e intereses de los/as estudiantes; también comparten modos de gestionar intercambios, enfatizar ideas, dar lugar a tiempos de descanso, etc. Asimismo, mencionan estar atentos/as a las *señales cognitivas, emocionales y físicas* de sus estudiantes -gestos, posturas, risas, etc.- para detenerse, reiterar o cortar la clase; también reflexionan sobre las señales que ellos/as mismos ofrecen, dando importancia a las miradas, los tiempos de escucha, de espera, etc.

Se advierte, como rasgo distintivo de los/as profesores/as en estudio, amplias habilidades de enseñanza desarrolladas a través de la experiencia, las cuales pueden ser muy significativas en el contexto de primer año universitario, ya que dan cuenta de una profunda atención al aula y las necesidades de los/as estudiantes o señales que allí circulan; este saber permite revisar estrategias, cambiar, detener la clase, reiterar, etc. y de este modo colaborar con la enculturación y la afiliación en la universidad (Díaz Barriga, 2003; Vélez, 2005). Las actuaciones propias del oficio docente se diferencian del conocimiento formal, el cual es explícito y consciente; el conocimiento profesional, en cambio se compone de conocimientos disciplinares, creencias o conocimientos intuitivos que se construyen y validan a través de la experiencia, (Atkinson y Claxton 2002; Macchiarola, 2006). A pesar de estas diferencias, es importante valorar que, en las menciones de los/as profesores/as en estudio, el conocimiento experiencial tiene el mismo rango de importancia que el conocimiento disciplinar, es decir, no hay uno superior al otro; son saberes que emergen en la narrativa de los/as docentes al describir su accionar en primer año e intentar promover buenas prácticas de enseñanza.

El conocimiento personal y experiencial del/la profesor/a no desconoce el pensamiento pedagógico elaborado, sino que lo reconstruye, pone a prueba e integra a sus esquemas de pensamiento constituyendo una síntesis nueva de conocimiento (Macchiarola, 2018). Se trata de un conocimiento pragmático que responde a demandas prácticas como: planificar las clases, decidir qué contenido enseñar, cómo desarrollar tareas, cuando avanzar en las explicaciones, cuando detenerse, etc.

El concepto de profesional intuitivo ofrece una nueva mirada hacia la práctica profesional, da cuenta de aspectos implícitos a los que los/as profesionales recurren frente a situaciones de incertidumbre, singularidad, conflictos, etc. Según Atkinson y Claxton (2002) con las

proposiciones racionales extraídas de disciplinas como la pedagogía, la didáctica, la psicología, etc. pueden explicarse conocimientos y actuaciones que lleva aparejados la práctica docente, pero dichos conocimientos son incompletos; faltan aspectos que se encuentran implícitos en el contexto y solo la capacidad intuitiva individual puede percibirlos y actuar en consecuencia. Para Eraut (1994 como se citó en Atkinson y Claxton, 2002) los/as docentes durante el curso de su actividad habitual, es decir cuando están en el aula, no refieren a saberes teóricos y procedimentales específicos de su oficio porque tienen que actuar con rapidez, de forma espontánea; esta inmediatez es la característica esencial de la situación y cualquiera sea la teoría implícita del/la docente debe ser capaz de producir inmediatamente una conducta adecuada.

Conocimiento de primer año universitario

Todos/as los/as docentes comparten conocimientos propios de primer año universitario; mencionan saberes acerca de estos/as *estudiantes* de primer año, al referirse a características de los/as jóvenes, algunas dificultades con las que se enfrentan, modalidades de estudio, aspectos subjetivos -muchos/as se están conociendo, otros/as están firmes en su elección- y de heterogeneidad -edad, intereses, niveles de participación, formación previa, trabajo, etc.- También mencionan y reflexionan que el *aula de primer año* presenta diversidad, masividad, tiene otro ritmo y exigencia, sobre todo porque los/as estudiantes no tienen el suficiente bagaje conceptual y/o necesitan ayuda para incorporarse al nuevo ámbito académico. Por último, plantean preocupación por la deserción que suele darse al inicio de la carrera y que ellos/as no llegan a conocer los motivos del abandono. Estos aspectos también son señalados como parte de las *dificultades y desafíos* que presenta el primer año universitario porque los/as estudiantes necesitan acompañamiento para conocer y afiliarse al mundo académico.

En vinculación con lo previo, se aprecia que este rasgo es propio de los/as docentes en estudio; ellos/as expresan conocimiento y reflexión de su accionar según las circunstancias específicas del primer año universitario. Este saber experiencial, que orienta la toma de decisiones situadas, ajustadas al contexto del aula y las características de sus estudiantes, se vuelve un aspecto fundamental para acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes. Como se mencionó, los/as docentes perciben el aula de primer año como un espacio de amplia heterogeneidad, relacionado con la edad de los/as estudiantes, sus

intereses, el nivel de participación, de estudio, estudiantes que trabajan, etc. También reflexionan que ello presenta desafíos para la práctica docente. En este sentido, es importante reconocer que los/as estudiantes universitarios/as que circulan hoy por las aulas trabajan, estudian y establecen relaciones con el conocimiento y con prácticas de lectura y escritura particulares; ello puede poner en tensión la representación sobre él o la estudiante real, en comparación con él o la estudiante ideal (Walker, 2017). La construcción del oficio de estudiante asume una dimensión particular en el marco de procesos contemporáneos de producción, circulación, transmisión y apropiación de conocimientos, en base a experiencias personales con esos conocimientos; así, las nuevas identidades y prácticas estudiantiles interpelan las prácticas docentes (Bracchi, 2016) y es la capacidad de observación y de lectura de las necesidades del aula lo que les permitirá a los/as profesores/as adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Atkinson y Claxton 2002). Para Dubet y Martuccelli (1998, como se citó en Bracchi, 2016), las trayectorias educativas deben ser comprendidas de modo situado; involucran experiencias, saberes y condicionantes previos que inciden en el trayecto por la universidad. Esta heterogeneidad en las trayectorias educativas repercute en el modo —diferente— en que cada estudiante puede percibir la complejidad y las demandas de las tareas académicas. A partir de ello, se vuelve necesario acompañar de modo situado las trayectorias efectivas de los/as estudiantes (Greco, 2015).

5.2.5. Dimensión clima de las clases

Particularidades del clima áulico

Predomina como rasgo de desempeño de los/as docentes la promoción de *climas cálidos*, a partir de suscitar, como ya se mencionó, la *interacción*, el diálogo y las conversaciones en el aula. La mayoría de los/as docentes, comparte convertir el aula en un espacio de buena convivencia e intercambios colaborativos, no desiguales; de este modo promueven que las clases transcurran en un clima ameno y de participación. También, la mayoría de los/as docentes menciona que recurre al *humor* como emoción para acompañar algunos momentos de sus clases y se muestran *empáticos/as* con los/as estudiantes, tratando de conocerlos, ofreciendo espacios de escucha, consulta, etc. Asimismo, los/as docentes en estudio comparten como rasgo de desempeño considerar a la *motivación* como parte del proceso de

aprendizaje, comprenden y expresan que aprender es un proceso no meramente cognitivo, sino que cuando aprendemos intervienen aspectos afectivos o emocionales.

Se aprecia en los/as profesores/as en estudio que describen distintos aspectos del entramado del aula, donde suceden relaciones entre personas, acciones, cognición y emoción (Bono, 2013). Según Huertas (2009) la motivación debe comprenderse como un proceso dinámico, que varía según los propósitos que se establezcan, e intervienen en su actualización las particularidades que asumen los distintos escenarios donde se participa, es decir, que el entorno de aprendizaje y las pautas de actuación de los/as profesores/as participan en la construcción de la motivación para aprender. Además, el modo que los/as estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes se relaciona con la influencia motivacional que producen dichas pautas en ellos/as (Bono, 2013; Mc Lean, 2003).

Estos aspectos del clima áulico que se reconocen en los/as docentes en estudio, son coincidentes con la investigación de los/as profesores/as universitarios/as; se denota que la empatía es un procedimiento fundamental en la orientación del aprendizaje, los/as estudiantes se sienten cómodos/as con profesores/as que, aunque se muestren exigentes, comprenden sus particularidades, les plantean metas educativas y asumen una actitud que transita entre la formación y la flexibilidad (Gaviria Cortés et al., 2023). El buen clima áulico, se describe desde la vinculación, comprensión y escucha (Pereira 2010, como se citó en Rigo, 2021).

Relación con estudiantes

La mayoría de los/as docentes alude al *seguimiento* de sus estudiantes, en aspectos personales y de aprendizaje, es decir dan importancia a favorecer algunas formas de individualización personal -diálogo, uso encuestas para conocerlos/as mejor, identificación y nominación-, y de conocer cómo se desarrolla la comprensión de aprendizajes -interrogándolos/as sobre conceptos o palabras que anotan o apuntan, como van con el desarrollo de lecturas, tareas, dudas, ofreciendo gradualidad, etc. También comparten que el vínculo con los/as estudiantes se sostiene desde el *trato respetuoso* y cordial, procuran personalizarlos, les preguntan cómo se sienten, si entienden las explicaciones; se trata de clases amenas, pero no por ello menos exigentes. Además, ofrecen *reconocimiento* y *confianza* hacia los/as alumnos/as, en los procesos que desarrollan frente al estudio y al rol como estudiantes universitarios/as;

reconocen y valoran sus logros académicos, las nuevas interpretaciones y competencias que despliegan. Además, valoran su espontaneidad y las participaciones según lo que pueden expresar, sin poner foco en los errores.

Los rasgos descritos tienen relación con la investigación de los/as ‘buenos/as docentes’ universitarios/as. Como se expresó previamente, se reconoce que para los/as estudiantes es importante que el/la profesor/a sea una persona empática, favoreciendo un clima de aula acogedor, que comprenda que la acción de enseñar es un ejercicio preferentemente de humanización, donde las cualidades de sociable, integrador/a, empático/a, comprensivo/a, con disposición, comunicativo/a, interactivo/a, dialogante y serio/a son de gran relevancia por sobre otras de carácter instrumental. La actitud de cercanía de los/as profesores permite afrontar el aprendizaje de forma positiva, generando ambientes de confianza en los/as estudiantes (Merellano et al., 2016). Los/as ‘buenos/as profesores/as’ esperan de sus estudiantes siempre más, pero no presionando en el rendimiento sino mostrando confianza en ellos/as, seguros/as que quieren aprender y pueden hacerlo (Bain, 2007). También, desde la perspectiva de los/as profesores/as, las buenas relaciones con los/as estudiantes, junto al compromiso y retroalimentación de la labor profesional son elementos importantes que favorecen la creación de propuestas de innovación (Guzmán, 2009; 2011).

5.2.6. Dimensión reflexión del/la profesor/a

Todos los/as docentes describen aspectos de su propia acción profesional que repiensen, deliberan y autoevalúan; deviene junto con esta reflexión el valor y compromiso con la docencia, la educación y la institución. El pensamiento reflexivo es una competencia profesional basada en la posibilidad de integrar conocimiento teórico y procedimental, lo que genera conocimiento profesional (Schön, 1987).

Reflexión sobre el propio desempeño docente

La mayoría de los/as docentes en estudio hace referencia en sus narrativas a la autorreflexión y *recursividad* de su práctica, de manera continua y situada tanto antes como durante y después de haber transcurrido la clase. Así identifican elementos generales -sociales, políticos- y otros propios de la naturaleza del aula -clima, interacciones- que sirven de insumo

para analizar su práctica y realizar ajustes. En esta reflexión sobre el propio hacer revisan contenidos, materiales, estrategias y modos de evaluar según experiencias previas, la dinámica del aula y también según desarrollos actuales de la disciplina. Algunos/as señalan que los estudios de posgrado y/o los intercambios con sus estudiantes les permiten repensar ideas y estrategias. Incluso algunos/as refieren a futuros cambios o ajustes en el programa, como modo de mostrar su actitud de permanente atención hacia la enseñanza.

También la mayoría de los/as docentes manifiesta que *flexibilizan acciones y realizan cambios* o variaciones para mejorar la práctica. Mencionan cambios en la organización de la clase, en la bibliografía, en la evaluación y en el acompañamiento de los aprendizajes. También señalan nuevas maneras de entender y/o proceder en la enseñanza, es decir que perciben cambios en sus concepciones.

Estos aspectos de reflexión sobre el ‘hacer docente’ son coincidentes con la investigación sobre los/as ‘buenos/as profesores universitarios’ ya que se reconoce que desarrollan habilidades gracias a la constante autoevaluación y reflexión para mejorar sus actuaciones (Chiecher et al., 2021). Además, algunos/as profesores son reconocidos/as y valorados/as por mantenerse actualizados/as en su práctica profesional; se preocupan por adaptarse a nuevas demandas y desarrollar una práctica contextualizada y situada (Merellano et al., 2016). Para Gaviria et al. (2023) la enseñanza reflexiva es el acto de pensar, analizar y evaluar los significados, creencias y decisiones educativas a través de esos procesos de pensamiento, lo cual implica desarrollar ejercicios evaluativos que van más allá de las demandas institucionales. En el mismo sentido, explicitar los elementos que forman parte de la práctica docente y reflexionar sobre ella permite someter la propia práctica a la revisión crítica para su transformación, es decir ‘investigar para la educación’ (Macchiarola, 2018; 2020). Se trata, como sostiene Freire (como se citó en Macchiarola, 2018, p. 18), de una forma de pasión intelectual: “mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo” (1999, p. 30).

Reflexión vínculo con la profesión

Todos/as los/as docentes en estudio comparten como rasgo de desempeño poseer gran *valor y aprecio sobre la educación* en la formación integral de los/as educandos/as, y *del aula*

como espacio de encuentro para compartir y construir saberes. Mencionan y dan valor a la presencia, el encuentro y las interacciones para enriquecer aprendizajes, también mencionan el valor de la universidad para los/as estudiantes tanto en la formación profesional como en la experiencia más amplia que les da participar en ella.

Otro rasgo que comparten los/as docentes en estudio es el *compromiso* e implicación en el aprendizaje de los/as estudiantes, colaborando con su inserción y permanencia en la universidad. Concretamente mencionan acciones e inquietudes para generar sostén en los/as estudiantes -propuestas de clase, sostén emocional, espacios de escucha y conocimiento, exigencia y compromiso mutuo, ingreso universitario y capacitación pedagógica-. También comparten como rasgo el *disfrute* y placer por su tarea profesional. Describen y valoran que se divierten al dar clases, compartir intercambios. Mencionan que se sienten desafiados/as y a gusto por estar en primer año dando valor a la espontaneidad de los/as jóvenes.

La agencialidad y el compromiso de los/as docentes son características que emergen ampliamente en los desempeños de los/as docentes estudiados. También este rasgo de reflexión sobre el ‘ser docente’ es propio de la investigación de Bain, ya que se trata de docentes con gran implicación en las propuestas que planifican y despliegan en el aula (2007). Siguiendo a Bandura (2006, como se citó en Rigo, et al., 2022) la agencialidad se define como la capacidad de ejercer control sobre el propio accionar, trascender pautas impuestas por el ambiente cercano y dar forma a las situaciones, se trata en este sentido de asumirse como protagonista de la propia acción. Por su parte, Scalón y Conolly (2021, como se citó en Rigo, et al., 2022) entienden que la agencialidad resulta de intercambios recíprocos entre sujetos, recursos y rasgos situacionales bajo circunstancias particulares.

El compromiso, por su parte, hace referencia a la implicación de los/as profesores en el proceso de aprendizaje, reflejado en el apoyo y la relación de cercanía hacia el/la estudiante (Mc Lean, 2003). La ‘buena docencia’ comprende un alto compromiso y amor con la tarea (Bain, 2007). Además, los/as estudiantes piensan que la pasión por los temas que se enseñan es un elemento importante, porque cuando la emoción contagia es mucho más fácil aprender (Hill, 2014). A su vez, Gaviria et al., (2023) señalan que los/as profesores/as demuestran respeto hacia sus estudiantes cuando están actualizados sobre los contenidos que enseñan, preparan sus clases con esmero y acorde a las características de sus estudiantes, demuestran

entusiasmo en todas sus otras actividades educativas, utilizan metodologías participativas, escuchan a sus estudiantes, respetan las diferencias y no usan lenguaje agresivo.

Otro rasgo que comparte la mayoría de los/as docentes entrevistados/as es mostrarse capaces de reflexionar sobre sus *rasgos personales*, de identidad docente. Se reconocen responsables con su trabajo, buscan idoneidad en su tarea estudiando, formándose y cumpliendo con ella; algunos/as señalan ser intuitivos, otros/as algo inquietos/as, también algunos/as se reconocen exigentes y/o ‘docentes tradicionales’. Este componente referido al conocimiento personal y de habilidades emocionales o ‘ser docente’, es muy importante para pensar la enseñanza. Para Gaviria et al., (2023) los/as profesores/as que desarrollan esta habilidad comprenden fácilmente las emociones propias y de otros/as, utilizan diversas estrategias para enfrentarse a situaciones difíciles o estresantes del mundo académico y generan mayor percepción de realización profesional.

Finalmente comparten la necesidad *de formarse o capacitarse* en su tarea y aspectos sobre las *dificultades y desafíos* que presenta el ejercicio de su práctica, es decir, son capaces de reflexionar sobre los conocimientos y/o cambios necesarios para mejorar la enseñanza en el contexto de primer año universitario y gestionar o ‘darse cuenta’ de manera situada, de factores que influyen en su labor. En este sentido, para Gaviria et al., (2023) la práctica educativa no debe separarse de la teoría, puesto que ambas se retroalimentan en las experiencias y saberes que comparten profesores/as y estudiantes; la pedagogía cobra vida en las aulas cuando los/as profesores/as reflexionan sobre su práctica y, a partir de sus reflexiones, la adecúan a las necesidades contextuales. Es la investigación y reflexión de la propia práctica una característica necesaria en la sociedad actual, porque permite reconstruir saberes en función de la vivencia o experiencia.

Relación con la institución

La mayoría de los/as docentes describen aspectos que señalan *su lugar en la institución*, se muestran como partícipes activos/as de la institución, lo cual les permite reflexionar y valorar sus condiciones laborales, las oportunidades de desarrollo profesional y también sus dificultades y/o contingencias. Mencionan aspectos positivos de su participación institucional -buena relación con la institución, buen trato, acompañamiento en ideas, proyectos y libertad para el ejercicio profesional-. También mencionan aspectos negativos -

dificultades en la participación, sobrecarga de demandas, falta de tiempo, falta de articulación entre áreas, falta de recursos humanos, insumos e infraestructura-.

Siguiendo a Walker (2017) el trabajo docente en la universidad asume un carácter relacional, es decir, existen distintas relaciones que los/as profesores establecen en el ejercicio de su trabajo, que no siempre se visibilizan porque quedan reducidas al vínculo entre profesores/as y estudiantes; sin embargo, este vínculo comprende a otros/as, a la propia institución universitaria y lazos con conocimientos particulares. Relaciones atravesadas además por “configuraciones presentes y pasadas, condiciones materiales y simbólicas, por representaciones sociales e intereses específicos” (p. 6).

Las dificultades en la relación con la institución, que emerge en los datos, coincide con aspectos que la autora identifica como debilitamientos del programa institucional, reconociendo por ejemplo: formas de contratación, mecanismos de regulación (evaluaciones formales de la labor, exigencias en formatos específicos de planificación de la enseñanza, desarrollo de determinadas metodologías y prácticas consideradas innovadoras, etc.) o demanda de actividades (fundamentalmente burocráticas) que restan tiempo para lo sustantivo del trabajo docente. En este marco, se reconoce la necesidad de contar con proyectos institucionales que permitan dotar de sentido y orientación el trabajo cotidiano de los/as docentes universitarios/as (Walker, 2017).

Asimismo, la investigación con profesores/as destacados/as advierte que hay factores que pueden incentivar la vocación docente, como el desarrollo integral de los/as estudiantes, el espacio físico asignado para su desempeño y los logros profesionales; también hay elementos que, por el contrario, pueden perjudicarla, como la ausencia de valoración profesional y la tecnocracia del sistema (Gaviria et al., 2023).

Relación con investigación y extensión

La mayoría de los/as docentes en estudio comparten como rasgo de desempeño reconocerse como *docentes investigadores/as*, es decir que la investigación científica y/o educativa forma parte de su tarea como docentes universitarios/as y la misma se encuentra en vinculación directa con sus prácticas de enseñanza, ya sea porque comparten lo que investigan en el aula, o porque construyen proyectos a partir de demandas de las asignaturas y/o de los saberes que buscan fortalecer en sus estudiantes.

A partir de lo anterior, es importante destacar que las tareas de investigación, junto con la gestión, la praxis y la acción educativa son los pilares en los que se fundamenta la docencia universitaria (Bianco, 2018; Walker, 2017). En la sociedad del conocimiento, la calidad de la educación está íntimamente relacionada con la práctica de investigación; es la investigación científica la que aporta al conocimiento que sustenta el quehacer profesional.

Siguiendo a Macchiarola (2018), desde el punto de vista epistemológico, docencia e investigación involucran dos tipos de conocimientos diferentes pero que es posible vincular. La docencia, en tanto habilidad o competencia profesional, supone, como ya se explicó, un tipo de conocimiento que se diferencia del saber formalizado o académico. El conocimiento que sustenta la docencia, no busca explicar la realidad, sino comprender e interpretar los sucesos del aula y elaborar alternativas de acción. La investigación, en cambio, busca producir conocimiento científico, que se explicita y valida siguiendo las convenciones de las comunidades científicas. Atendiendo a ello, para la autora, al conectar la sabiduría práctica, propia de la docencia, con el conocimiento científico que produce la investigación, es necesario distinguir entre tres tipos de investigaciones diferentes que habilitan relaciones también diferentes: a) *la investigación sobre la educación*, -estudios en campos pedagógicos, didácticos, psicología educacional, etc. - que aportan al/la docente conocimientos para orientar sus acciones de manera situada; b) *la investigación para la educación* que es aquella que somete la propia actividad docente a la revisión crítica para su transformación -en estas situaciones, docencia e investigación dialogan y se retroalimentan mutuamente- y c) *la investigación en otros campos disciplinares*, que aporta contenidos y metodologías para la enseñanza -el/la docente enseña el contenido que investiga, acortando así la distancia entre ambos saberes y operando mayor vigilancia epistemológica evitando riesgos de deformaciones o banalización del conocimiento-.

A su vez, Bianco (2018) plantea que el/la docente debe estar capacitado/a en ‘hacer y enseñar investigación’, y constituirse en modelo para sus estudiantes, en la medida que exprese en su desempeño profesional, el compromiso y responsabilidad social con la investigación. Muchas veces los/as estudiantes no se interesan por la investigación porque no se les muestran experiencias de investigación y no se provoca en ellos/as el deseo por investigar, dejando un espacio vacío en el papel que cumple la investigación en su quehacer profesional.

Se destaca entonces la necesidad de enseñar y aprender a investigar investigando. Siguiendo a Santos, (2001 como se citó en Bianco, 2018) se torna indiscutible que la enseñanza de la investigación demanda por parte del/la docente formación teórica y práctica; una cosa es saber una disciplina, otra, saber enseñar la disciplina y otra más compleja, saber despertar el interés por aprenderla.

Teniendo en cuenta las descripciones y análisis previos, como modo de integrar los resultados de ambos estudios empíricos desarrollados, a continuación, se presenta una síntesis y reflexiones sobre las perspectivas de estudiantes y profesores/as sobre el desempeño docente en el aula de primer año.

Capítulo VI

Síntesis, integración de resultados y reflexiones finales

Los resultados obtenidos en la presente investigación han permitido avanzar en respuestas que, si bien no son definitivas, permiten acceder al conocimiento de la importancia que tiene el estudio del desempeño de los/as profesores/as en el aula de primer año universitario, como orientador de la construcción de aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes.

Específicamente, este capítulo final se organiza a partir de los objetivos que guiaron la investigación. Se retoma el método, los resultados más relevantes y se pone foco en articular los dos estudios empíricos desarrollados que constituyeron el núcleo central del trabajo. También, se recuperan comparaciones con la investigación de Bain (2007), como principal marco orientador de las indagaciones realizadas, junto a otras investigaciones en el tema. Por último, se plantean algunas de las limitaciones encontradas y se proponen posibles líneas de estudio a seguir; junto a reflexiones sobre la relevancia y desafío que aún convoca la enseñanza en el primer año universitario, en atención al derecho a la educación.

6.1. Sobre el estudio del desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año

Para dar respuesta al primer objetivo general de la investigación: estudiar el desempeño de profesores/as universitarios/as de primer año, en contextos específicos de aula, para conocer los rasgos típicos de desempeño docente que promueven aprendizajes e interés por aprender en los/as estudiantes, se elaboró un diseño mixto de investigación compuesto por dos estudios empíricos.

En el primer estudio, transeccional, descriptivo, participaron estudiantes universitarios/as de diferentes áreas disciplinares de la FCH -UNRC. La recolección de datos permitió conocer valoraciones y opiniones de los/as estudiantes sobre los desempeños docentes, en el aula de primer año universitario, que más los/as ayudan a aprender y construir interés por el aprendizaje. También se pudo identificar a diez profesores/as, elegidos/as por sus estudiantes, al recomendar sus clases.

En el segundo estudio, narrativo de tópico, participaron diez profesores/as de primer año universitario, representantes de diez áreas disciplinares de FCH - UNRC. Se trabajó aquí con relatos de experiencia docente, para conocer sobre las características de sus desempeños en el aula de primer año.

Para acceder a una visión integral de los datos, evaluar su calidad y comprender de manera profunda aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto específico de primer año universitario, se propuso la integración y convergencia de los resultados de ambos estudios (Bericat, 1998).

Además, atendiendo al interés de estudiar las prácticas docentes que favorecen el aprendizajes profundos, significativos y con sentido de los/as estudiantes universitarios/as, se tomó como referencia la investigación realizada por Bain (2007), por constituirse en un modelo teórico de base empírica de gran impacto en el tema, junto a otras investigaciones sobre el desempeño de los/as docentes universitarios/as (Alonso Martín, 2019; Bono, 2013, Merellano Navarro et al., 2016; Chiecher, et al., 2021; Huertas y Dávila Ramírez, 2020; Maggio 2012; Rinaudo, 2014).

6.2. Rasgos de desempeño docente que promueven y obstaculizan los aprendizajes

Para dar respuesta al segundo objetivo general de la investigación: identificar los rasgos del desempeño de los/as profesores/as que promueven y obstaculizan aprendizajes e interés por aprender, en este apartado se sintetizan los resultados desarrollados en el capítulo IV, que focaliza en la perspectiva de los/as estudiantes.

Los/as profesores/a más elegidos/as por parte de los/as estudiantes, en cada una de las áreas disciplinares de la FCH, por considerar que los ayuda a aprender, se caracterizan por:

-Brindar explicaciones adecuadas, claras, ordenadas y precisas, que hacen accesible los contenidos y permiten su comprensión. Se destacan en ellos/as la predisposición para explicar, reiteración, ejemplificación y vinculación o transferencia.

-Generar clases interesantes, dinámicas, entretenidas, con variedad de estrategias, recursos y tareas que captan la atención e interés por los temas y contenidos de la disciplina.

-Generar buenos ambientes de aprendizaje, cómodos, cálidos, de buen clima en lo vincular –relacional entre docentes y estudiantes, y donde se promueve la participación, interacción, confianza y seguimiento.

-Tener una personalidad que favorece el acercamiento, la empatía y calidez social. Son docentes comprensivos/as, amables, alegres, comprometidos/as y también estrictos/as con su tarea de enseñanza.

-Ser competentes en cuanto al manejo de conocimiento disciplinar, así como pedagógico, experiencial y psicológico o motivacional.

Estos datos coinciden con los resultados de otras investigaciones que resaltan en la docencia universitaria la competencia disciplinar, el abordaje teórico actual con explicitación y profundización de saberes, el vínculo cercano entre docentes y estudiantes y la construcción de entornos de aprendizaje flexibles y variados para promover aprendizajes profundos (Bain 2007; Chiecher et al., 2021; Loureiro et al., 2016; Maggio, 2012; Rigo, 2021; Rinaudo, 2014)

En el mismo sentido, atendiendo a las valoraciones de los/as estudiantes sobre las acciones docentes que les generan mucho y bastante interés por aprender, las mismas se corresponden principalmente con *contextos de aprendizajes motivantes* (Mc Lean, 2003). Los/as estudiantes valoran que sus profesores/as sean sea claros/as, organizados/as y explícitos/as en la presentación de los objetivos, contenidos, tareas, criterios y formas de evaluación en la clase; también que promueven una adecuada relación con ellos/as. Específicamente, estiman:

-Explicitación verbal de los objetivos, claridad en su presentación, centrados en el aprendizaje y no en la enseñanza, y que reflejen la relevancia de la asignatura.

-Presentación de las tareas de clase de modo organizado y flexible, que sean novedosas, y trabajadas de manera colaborativa entre profesores/as y estudiantes.

-Presentación y enseñanza organizada de los contenidos, tanto conceptuales como procedimentales, desde su utilidad y aplicación.

-Explicitación de los criterios y formas de evaluación, con complejidad creciente y en función del aprendizaje, utilizadas a para conocer lo aprendido.

-Proximidad entre profesores/as y estudiantes, y generación de un ambiente de confianza para trabajar en las clases.

Estos datos coinciden con resultados de otras investigaciones (Alonso Martín 2019; Bain, 2007; Bandura y Schunk, 1981; Bono, 2013). En relación con ello, es de destacar la propuesta de Maggio (2012) respecto que los/as docentes universitarios/as escapen a la lógica acumulativa de contenidos fragmentados y descontextualizados, la cual se traduce en una lógica expulsiva para los/as estudiantes, ya que “los deja afuera del sistema porque no encuentran sentido al estudio de cuerpos demasiado extensos” (p. 74). Al contrario, la autora plantea la importancia de revisar holísticamente el programa y la forma en que se articulan los temas, teniendo en cuenta el carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento; para ello confiere un lugar especial a las tecnologías, las cuales ofrecen múltiples oportunidades de actualización, construcción de conocimiento disciplinar, y permiten incorporar objetos ‘contemporáneos’ que favorecen el aprendizaje, la participación, y oportunidades de tareas auténticas en el aula.

En cambio, los rasgos docentes que obstaculizan los aprendizajes e interés por aprender, desde la perspectiva de los/as estudiantes, se corresponden, en términos generales con los *contextos desprotegidos, destructivos y de baja demanda* (Mc Lean, 2003).

En el primer contexto, las acciones docentes que no generan o quitan interés por aprender son:

-Falta de aclaración de objetivos y presentación confusa de los mismos.

-Organización de las tareas de clase de modo rígido, sin orientación o explicitación de los procedimientos de aprendizaje y con resultados centrados en lo que los/as docentes quieren.

-Organización de los contenidos de modo muy estructurado e impuesto, sin mostrar su aplicabilidad.

-Falta de explicitación de los criterios de evaluación y formulación de exámenes muy complejos y arbitrarios, que generan sensación de miedo o inseguridad.

-Falta de intercambio y escucha en el aula. Falta de reconocimiento de los esfuerzos y progresos estudiantiles.

En el segundo contexto, las valoraciones de los/as estudiantes que generan sensación de que no pueden aprender, se relacionan con las siguientes acciones docentes:

- Falta de explicitación de los objetivos de la asignatura, los cuales se centran exclusivamente en lo disciplinar.
- Presentación de tareas que generan competencia en el aula.
- Organización de contenidos estructurados y muy difíciles de aprender.
- Presentación de exámenes de gran complejidad.
- Generación de un ambiente de clase donde sólo se escuchan intervenciones vinculadas al objeto disciplinar.

Por último, en el contexto de baja demanda (Mc Lean, 2003), los desempeños docentes que no generan o quitan interés por aprender son:

- Indiferencia docente para dar a conocer los objetivos de la clase, los cuales se consideran irrelevantes.
- Presentación de tareas en el aula de modo desorganizado, sin seguimiento ni novedad.
- Presencia de contenidos poco relevantes y desorganización en su presentación.
- Falta de especificación de los criterios de evaluación, restar importancia a los exámenes y falta de preparación de los mismos.
- Aceptación en clases de todo lo que los alumnos pidan.

Es de destacar que, en términos generales estos últimos contextos son valorados negativamente por los/as estudiantes en cuanto a la construcción de interés por aprender, sin embargo, algunas acciones docentes propias de los mismos, si son valoradas de modo positivo por los/as estudiantes.

En el caso del *contexto desprotegido*, se destacan algunas valoraciones positivas de los desempeños docentes, relacionados con predominio en el control; por ejemplo, aprecio por objetivos que sirven para controlar lo que los/as estudiantes hacen, tareas con algo nuevo y algo ya conocido, contenidos de dificultad intermedia y que sirven para que los/as docentes

controlen el accionar de sus estudiantes, y exámenes para controlar el rendimiento académico.

En el caso del *contexto destructivo*, los/as estudiantes prefieren objetivos, contenidos y evaluaciones centrados y organizados alrededor del contenido disciplinar; por ejemplo, objetivos centrados sólo en aprender el contenido disciplinar, exigencia en la realización de tareas y organización de las mismas a partir del contenido disciplinar, aclaración de los criterios de evaluación si los/as estudiantes lo requieren, y evaluaciones centradas exclusivamente en los contenidos dados.

Por último, en el *contexto de baja demanda*, algunos desempeños docentes que generan interés por aprender, se relacionan con generar ambientes áulicos donde se puede hablar de cualquier tema, la relación con sus profesores/as es de amistad, y donde se reconocen los esfuerzos estudiantiles sin distinción.

De este modo, puede advertirse que los/as estudiantes universitarios de los primeros años valoran positivamente algunos rasgos de desempeño docente de estos contextos, aunque los desarrollos teóricos al respecto, los presentan como contextos poco favorables para aprender.

El mayor control externo por parte del/la docente, las demandas académicas simples, y las relaciones vinculares cercanas, podrían explicarse teniendo en cuenta que estos/as estudiantes transitan un proceso de enculturación en el cual deben aprender nuevas normas, prácticas y reglas propias del nuevo contexto académico disciplinar (Bracchi, 2016; Ortega, 2008; Vélez, 2005).

6.3. Integración de perspectivas de estudiantes y profesores/as sobre del desempeño docente en el aula de primer año universitario

A continuación, se da respuesta a los objetivos tres y cuatro de la investigación: comparar las voces de los/as estudiantes y las perspectivas de los/as profesores/as, respecto de las características de los desempeños docentes, para favorecer en los/as estudiantes la construcción de aprendizajes y el interés por aprender y; comparar las características de los desempeños docentes encontrados en el contexto de la presente investigación, con el modelo teórico desarrollado por Bain (2007), respectivamente.

Este apartado asume un carácter especial ya que busca, como se explicitó a lo largo del trabajo, la integración convergente de los resultados de los dos estudios empíricos desarrollados, para comprender de manera más profunda aspectos del desempeño docente en el contexto de primer año universitario y analizar la calidad de los resultados (Bericat, 1998).

Se presenta una síntesis que integra los resultados del primer estudio empírico (con estudiantes), desarrollado en el capítulo IV de esta tesis y sintetizado en los apartados precedentes, junto con los resultados del segundo estudio empírico (con profesores/as) desarrollados en el capítulo V de esta tesis. La síntesis se ordena en función de cuatro grandes aspectos propios de la naturaleza del aula y el desempeño de los/as profesores/as: *Planificación de las clases, Desarrollo de las clases, Saberes de los/as profesores/as y Reflexión docente.*

6.3.1. Planificación de las clases

Sobre la preparación de las clases, los resultados de ambos estudios informan su presencia. Los/as estudiantes valoran que en las clases haya estructura, encuadre y que se expliciten los objetivos, contenidos y criterios de evaluación; también que se preparen y presenten tareas de modo organizado y flexible. Por su parte, los/as docentes dan cuenta en sus narrativas de la existencia de acciones y reflexiones vinculadas a la elaboración de las clases, denotando atención y relevancia a este momento de la enseñanza, tornándose la misma una instancia de trabajo muy importante y útil, en tanto organiza y racionaliza un conjunto de decisiones y expectativas, deviniendo las mismas en una orientación flexible (Fourés, 2011; Steiman, 2017).

Específicamente, se aprecia en los relatos docentes, que no improvisan las clases, sino que organizan tiempos, espacios y roles para abordar los contenidos y promover la participación de sus estudiantes, lo cual no quiere decir que no sean clases flexibles o no den lugar a lo que acontece; por el contrario, son docentes con alta capacidad de observación de las señales que circulan en el aula y con amplia capacidad de revisar y evaluar el propio accionar. No temen volver, reiterar, detenerse e incluso cambiar o cortar la clase. Estos rasgos coinciden con aspectos de la ‘enseñanza poderosa’ donde la clase es creación de su docente:

Pienso la clase que voy a dar, la trabajo, la sueño la noche anterior, la vuelvo a pensar mientras manejo mi auto camino a la facultad, (...) la ‘dibujo’ en una hoja que revela la estructura a través de sus momentos e hitos principales (Maggio, 2012 p. 54).

En atención a ello, los/as ‘buenos profesores/as’ dedican atención a la preparación de sus clases, son cuidadosos/as, apasionados/as y creadores/as de contextos favorecedores para aprender (Bain, 2007; Rinaudo, 2014). Según Maggio (2012) la enseñanza es un acto de creación por parte del/la docente, se diseña en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento y provisional, para que tenga sentido en relación a sus objetivos y para desterrar una racionalidad técnica:

pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y eso requiere, ni más ni menos, que trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación (55).

6.3.2. Desarrollo de las clases

En relación con el momento donde transcurre la propuesta de enseñanza y aprendizaje, también los resultados de ambos estudios dan cuenta de la presencia compartida de varios rasgos de desempeño docente. Se destaca que las opiniones de los/as estudiantes, al elegir a profesores/as destacados/as en primer año universitario, lo hacen centrándose principalmente en este momento de la clase. También los/as docentes en sus relatos mencionan diferentes actuaciones y reflexiones que permiten dar cuenta como son sus clases, qué hacen cuando enseñan y frente a qué dificultades o retos se enfrentan en el aula. Entre los rasgos compartidos se destacan: *explicaciones adecuadas, clases interesantes, clima cálido y promoción de distintos procesos de pensamiento.*

A continuación, se sintetizan los mismos:

-Explicaciones adecuadas. Tanto docentes como estudiantes valoran la explicación; específicamente los/as docentes mencionan la clase expositiva - explicativa como modo de acercar a sus estudiantes el contenido, incluyendo a su vez la interacción o dialogo, para promover así la construcción de aprendizajes. Los/as estudiantes, como ya se señaló, valoran

al elegir a profesores destacados/as en primer año universitario, a la claridad, orden, precisión, simplificación, ejemplificación, en sus explicaciones.

Coinciden estos datos con investigaciones en el tema que destacan la competencia en la disciplina y la buena comunicación que incluye el lenguaje oral y corporal (Bain, 2007; Chiecher et al., 202; Cruz Delgado et al., 2021).

-Clases interesantes. Docentes y estudiantes señalan valor e interés por clases dinámicas, didácticas, participativas y entretenidas, que capten la atención y promuevan ganas de permanecer y aprender. La mayoría de los/as docentes alude al dinamismo en sus clases, procuran que circule la palabra y haya intercambios, para ello proponen tareas a partir de abordajes grupales y donde se trabaje la vinculación entre saberes teóricos con aspectos prácticos o situaciones reales, propias de la comunidad de práctica y campo de estudio de su disciplina (Rinaudo, 2014). También, procuran la presencia en las aulas de distintas herramientas (físicas y simbólicas) para apoyar la enseñanza, y promover la lectura, desde su función epistémica (Wells, 1990 como se citó en Serrano, 2014).

Se aprecia de este modo, valor por desempeños docentes que implican decisiones, pasos, trazos y recursos de una composición didáctica orientada a la comprensión. La creación de distintas ‘coreografías didácticas’ y entornos de aprendizaje estimulantes (Zabalza, 2009) son valorados por los/as estudiantes y profesores/as en estudio, como buenos modos de enseñar y aprender, lo cual es muy distinto a llegar a la clase y dar largas explicaciones como especialista de un campo disciplinar sin proponer tareas, lecturas, agrupamientos, etc. La originalidad didáctica implica alternar modos de tratamiento y creer en la fuerza de cada decisión, según su adecuación al momento (Maggio, 2012).

-Clima cálido de aula. Hay amplio consenso entre estudiantes y profesores/as sobre el gran valor que le otorgan al clima del aula, al encuentro y la presencia del/a otro/a, la cercanía y el andamio, propio de las interacciones. Este aspecto de las relaciones interpersonales es central en el estudio, y desde la mirada de algunos autores, se constituye en el componente principal que favorece la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bain, 2007; Bono, 2013; Merellano Navarro et al., 2016; Rigo, 2020; 2021). Específicamente, los/as estudiantes refieren a la importancia de la generación de buenos ambientes de aprendizaje, cómodos y cálidos, de buen clima en lo

vincular – relacional. La proximidad, cercanía y buena relación entre docentes y estudiantes incentiva a preguntar, opinar y brinda confianza a los/as estudiantes (Merellano Navarro et al., 2016). Ello, también podría asociarse a algunos rasgos de personalidad identificados en los/as profesores/as más elegidos (comprensión, optimismo, buen humor, amabilidad, estrictos o serios, amor por la enseñanza y compromiso) que, en la opinión de los/as estudiantes, favorece el acercamiento, generan empatía y calidez social. Como ya se señaló, la ‘buena enseñanza’ es una trama ética que conjuga cognición y emoción (Flores, et al., 2013). Coincide ello también con investigaciones donde el establecimiento de relaciones de proximidad, feedback y andamiaje entre profesores/as y estudiantes en las clases, se destacan como elementos motivacionales para aprender, por sobre otras dimensiones (Bono, 2013).

En relación a los/as docentes, se manifiesta de manera significativa en los relatos el gran valor otorgado al aula como espacio de encuentro para compartir y construir saberes. Los/as profesores/as describen distintos aspectos del entramado del aula, las interacciones y emociones que allí acontecen, dan relevancia a la buena convivencia, desde el trato respetuoso y cordial, e interacciones colaborativas y no desiguales, que ayuden a construir y profundizar el contenido; aunque ello no implica ‘ser amigos/as’ de los/as estudiantes. Se destaca en todos/as los/as docentes la empatía y el desarrollo de actitudes de acompañamiento. Asimismo, estos aspectos podrían vincularse con la gran capacidad y relevancia que los/as docentes le confieren a la observación o manejo del aula y el seguimiento hacia los/as estudiantes, enmarcando y andamiando para favorecer aprendizajes, sostén en la universidad y respeto hacia sus trayectorias educativas.

Concuerdan estos datos con investigaciones que destacan la competencia disciplinar junto a los vínculos cercanos y el buen clima de aula como marcos para desarrollar progresos académicos y afectivos de los/as estudiantes, es decir, ambientes de calidad frente al aprendizaje (Bain, 2007; Galini y Efthymia, 2009, como se citó en Rigo, 2021). En el mismo sentido, la noción de andamiaje (Wood et al., como se citó en Guilar 2009), permite al/la docente proporcionar apoyo ajustado a las competencias de los/as estudiantes, creando situaciones de enseñanza que faciliten y no obstaculicen la internalización y profundización de saberes. Un/a docente comprometido/a con su tarea, entiende que los/as estudiantes

aprenden en el marco del cuidado, asumiendo desafíos que son motores para el aprendizaje, pero que jamás los dejarían expuestos ante una situación cuya responsabilidad y control, el/ella mismo/a no podría asumir (Maggio, 2012).

-Procesos de pensamiento. Tanto docentes como estudiantes valoran como rasgo de desempeño, promover distintos procesos de pensamiento, tales procesos se relacionan con: activación y actualización de ideas y experiencias previas, relación entre temas, reflexión, problematización, construcción de perspectivas y regulación del propio aprendizaje. Específicamente, como ya se indicó, los/as estudiantes, valoran la acción docente de brindar buenas explicaciones, pero también algunos/as estudiantes dan importancia a que se promueva en el aula la actividad intelectual, es decir, que se los desafíe a pensar, cuestionarse, asumir miradas críticas respecto a los temas que estudian y construir sus propios puntos de vista.

Como se viene sosteniendo, algunos rasgos de la ‘enseñanza poderosa’ (Maggio 2012) pueden vincularse con estas ideas; ofrecer a los/as estudiantes oportunidades para ‘pensar al modo de la disciplina’, recuperar sus marcos epistemológicos y metodológicos, permite comprender que las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos, sino que tienen un entramado que da sentido, lo cual también denota el carácter provisional del conocimiento, y lo que ‘vale la pena enseñar’. Además, atender a las vinculaciones entre los nuevos saberes y lo que se sabe -de otras materias, experiencias y contextos-, colabora para romper con la fragmentación del saber, que el aprendizaje se profundice y enriquezca, para lo cual son importantes los puentes cognitivos, las interrogaciones de significado y sentido, la selección de materiales con coherencia lógica y la promoción de una actitud favorable para aprender (Ausubel, et. al., 1983). Que los/as estudiantes relacionen y transfieran habilidades y conceptos a otras áreas es uno de los objetivos principales de la educación universitaria (Loureiro, et al., 2016).

6.3.3. Saberes de los/as profesores/as

También los resultados de ambos estudios dan cuenta de la presencia compartida de saberes de los/as profesores y el valor que ello ocupa en sus actuaciones en el aula. Los/as estudiantes aprecian los conocimientos que sus profesores poseen, tanto en lo referido al propio campo de conocimiento como al pedagógico. Respecto a los/as profesores/as, se destaca una

significativa presencia de este rasgo en sus narrativas; se aprecian profundos conocimientos construidos en relación a lo disciplinar y también a saberes pedagógicos específicos respecto de la enseñanza de su disciplina de referencia, desplegando en el aula distintas estrategias, de forma reflexiva y situada, para promover aprendizajes significativos en los/as estudiantes.

Coinciden estos aspectos con lo explicitado por Bain sobre el saber disciplinar, del aprendizaje y de las estrategias de enseñanza que caracteriza a los/as docentes destacados/as, lo cual orienta la creación de entornos favorecedores de desarrollar aprendizajes profundos en los/as estudiantes (2007; 2012). Al tener el/la profesor/a conocimientos bien estructurados, claros y encarnados, es capaz de explicar con claridad y formular estrategias para compartir ese saber desarrollando metodologías que generen experiencias positivas de aprendizaje (Merellano Navarro et al., 2016).

6.3.4. Reflexión docente

Este rasgo de desempeño, está presente en las narrativas docentes, es decir, es propio de los/as profesores/as en estudio la posibilidad y relevancia que le otorgan a la autoevaluación de su desempeño. Se advierte en los datos profunda presencia de una práctica reflexiva y situada, vinculada a: el reconocimiento de su persona frente a la docencia, el valor de la enseñanza, el aprendizaje y el espacio del aula, el compromiso con la propia formación y principalmente con la de sus estudiantes, el disfrute y placer por su tarea profesional, también sus retos y dificultades, su relación con la institución y el lugar que ocupa la investigación en la docencia universitaria. Todos/as los/as docentes enuncian reflexiones sobre los modos de apropiación de conocimientos por parte de sus estudiantes, se muestran con capacidad de revisión de sus prácticas, de proponer tareas y acercamientos a sus estudiantes y de observar el aula. Estos aspectos permiten apreciar el compromiso personal y profesional de los/as docentes con la educación, la institución y sus estudiantes.

Pensar e investigar la propia actuación en el aula permite el cuestionamiento de las intervenciones de enseñanza, junto a la posibilidad de modificarlas o mejorarlas (Macchiarolla, 2006, 2018; Steiman, 2017). La reflexión sobre el desempeño es una herramienta que posibilita aprender y regular la propia práctica educativa (Schön, 1987), lo cual, en el contexto de primer año universitario, hace que cobre especial relevancia, en pos

de promover el derecho a la educación y al conocimiento universitario, así como la afiliación y permanencia institucional (Bono y Fenoglio 2022). Coincide ello con la investigación de Bain, ya que se reconoce a los/as buenos/as docentes como autocríticos, capaces de mirarse y autoevaluarse para mejorar (2007). Asimismo, como afirma Maggio la reinterpretación de la propia práctica es quizás la noción pedagógica más relevante que tenga la docencia:

(...) Afirma que el pasado puede cambiar a través de un proceso interpretativo, y condensa un enfoque que, en lugar de centrarse en la planeación, mira la propuesta ocurrida y recordada. Es liberadora, al darnos la oportunidad de recrear, y es ética, porque al liberarnos nos compromete con la reflexión sistemática y la reconstrucción que pone en juego la imaginación. Pero, por sobre todo, revela la coherencia del propio Jackson, que formula la idea en el propio proceso de mirar su pasado docente y así lo expresa. Donde la coherencia [...] es la contrastación de una práctica ética que gana profundidad cada vez que se revisa a si misma para volver a inventarse (p 64).

En síntesis, lo que los/as estudiantes valoran y los/as profesores/as narran sobre sus clases en primer año, al promover aprendizajes e interés por aprender, permite identificar rasgos de desempeño docente que se encuentran en la literatura tomada como referencia. Estos resultados permiten identificar valoraciones compartidas y acciones concretas en el aula promotoras de la construcción de aprendizajes y habitabilidad en el aula de primer año universitario. En este sentido, predomina una visión de la enseñanza comprometida con el derecho a la educación y prácticas concretas para alcanzar tal construcción (CRES, 2018). ‘Ser docente’ de primer año requiere prácticas pedagógicas comprometidas, constructoras de vínculos pedagógicos capaces de dignificar la propia existencia y la de los/as estudiantes, así se construye la posibilidad de educar (Sola, 2023).

6.4. Rasgos distintivos de los/as profesores en el contexto de estudio

Además de lo expuesto previamente, es de destacar la presencia de otros rasgos distintivos propios de los/as profesores/as universitarios/as participantes de esta investigación: la *lectura* como herramienta con potencial epistémico, los *conocimientos experienciales* de los/as profesores/as y el *vínculo con la institución y la investigación*.

-Todos los/as docentes entrevistados/as mencionan la presencia de la *lectura* en el aula como herramienta fundamental para el conocimiento y estudio en la universidad, y dan valor a su función epistémica (Wells, 1990 como se citó en Serrano, 2014). Señalan los distintos soportes que usan, la lectura compartida, detenida, reflexiva, las relecturas, las guías de lectura y también algunos/as reflexionan sobre dificultades con las que se enfrentan los/as estudiantes en relación a esta práctica. En función de lo previo, es posible apreciar la relevancia en la labor de los/as profesores/as para evitar asumir que alfabetizar académicamente es un asunto que corresponde sólo a los/as estudiantes.

En función de los datos anteriores, es necesario seguir consolidando el compromiso, muy significativo en el primer año universitario, de enseñar a leer, escribir y comunicar oralmente el conocimiento como modo de favorecer el tránsito y participación de los/as estudiantes en un proceso de enculturación en las prácticas científico - académicas propias de cada disciplina, reconociendo el desafío que ello implica a nivel comunicativo, cognitivo, metacognitivo y cultural (Carlino, 2013; Navarro, 2018), aspecto que asimismo debe fortalecerse y sostenerse desde políticas y proyectos institucionales concretos.

-Todos/as los/as docentes entrevistados/as mencionan *conocimientos experienciales* que les permiten tomar decisiones reales, ajustadas al momento y situación. Es posible advertir en los datos múltiples evocaciones referidas a conocimientos intuitivos, de manejo del aula y de lectura de los signos presentes en ella, los cuales se destacan como esenciales para atender lo que está transcurriendo, dan la posibilidad de reflexionar y darse cuenta si es necesario volver a explicar, hacer pausas, sostener la clase, distender, etc. También se advierte como propio de estos/as profesores/as, la presencia de un *conocimiento situado acerca del primer año universitario*, acerca de sus estudiantes, del contexto o aula de primer año y de las dificultades y retos que imprime trabajar en el mismo.

En relación con ello, se valora que el conocimiento práctico profesional no es solo un saber declarativo que sigue una demanda de orientación teórica, sino que también es un conocimiento pragmático que responde a demandas prácticas situadas en contextos socio-histórico e institucionales y que asimismo orienta las acciones profesionales (Macchiarola, 2006). Retomando a Maggio (2012), en los recorridos de cada clase es posible reconocer su coherencia o ausencia, descentrarse de la situación y mirar la clase a la luz de su enfoque

didáctico, sus protagonistas, sus necesidades e intereses; ello permite a los/as docentes reconstruir e interpretar su consistencia y seguir generando conocimiento sobre las prácticas de la enseñanza. Estos saberes y decisiones son muy relevantes en primer año universitario, porque permiten pensar lo que realmente sucede en la clase, tanto en lo referido a emociones y actitudes de los/as estudiantes como a sus aprendizajes, para tomar decisiones que permitan atender a las trayectorias reales de los/as estudiantes, sus vínculos con el conocimiento (Bracchi, 2016; Vélez, 2005) como parte de acompañar el proceso de enculturación o afiliación a la nueva cultura.

-Por último, la mayoría de los/as docentes entrevistados/as alude a sus *vínculos con la institución y con la investigación*, lo cual les permite valorar sus condiciones laborales, oportunidades de desarrollo profesional y también sus contingencias o dificultades. Tales aspectos ligados a responsabilidades y condiciones laborales son foco de atención y/o preocupación que afectan la toma de decisiones (Pierella, 2018). Sobre los aspectos positivos de la participación institucional enfatizan la buena relación con la institución, el buen trato, el acompañamiento en ideas, proyectos y la libertad para el ejercicio profesional; sobre los aspectos negativos se refieren a dificultades en la participación, sobrecarga de tareas, falta de tiempo, falta de articulación entre áreas, falta de recursos humanos, insumos e infraestructura.

A su vez, los/as profesores/as en estudio resaltan que la *investigación* forma parte de su tarea como docentes universitarios/as, explicitando la mayoría que comparten lo que investigan en el aula o construyen proyectos a partir de saberes que buscan fortalecer en sus estudiantes. También, como ya se explicitó, se aprecia que los/as docentes evalúan su propia actividad, es decir, investigan su accionar y usan el conocimiento sobre la investigación para orientar sus decisiones. En relación con estos datos, como señala Macchiarola (2018) se pueden reconocer tipos de relación entre docencia e investigación que se convierten en insumos para orientar las prácticas educativas: la *investigación en otros campos disciplinares* permite al/la docente llevar al aula lo que investiga, acortando así la distancia entre ambos saberes y operando mayor vigilancia epistemológica; la *investigación para la educación*, posibilita la revisión crítica de la enseñanza, y la *investigación sobre la educación*, permite tomar aportes de la didáctica, pedagogía, psicología educacional, etc.

Como puede advertirse, hay presencia de rasgos de desempeño propios de los/as docentes en estudio, que también colaboran para fortalecer el derecho a la educación superior; se destaca que el pensamiento reflexivo, característico de estos/as docentes, es el pilar fundamental sobre el cual se sostienen las prácticas reales, situadas, en vinculación con la institución y las demás tareas profesionales.

6.5. Algunas limitaciones de la investigación y futuras líneas de acción a seguir

Este trabajo, como ya se viene expresando, brinda aportes al desempeño docente, las planificaciones, desarrollo y revisiones de clases, que son llevadas a cabo por docentes de primer año universitario, destacados/as y elegidos/as por sus propios estudiantes. Se ha obtenido este conocimiento a partir del abordaje desde los/as propios/as protagonistas, lo cual tiene el beneficio del trabajo situado. Asimismo, es posible reconocer que la temática en estudio puede complementarse con otros procedimientos o metodologías, que posibiliten conocer y enriquecer otros rasgos o maneras de enfocar la actividad docente en el aula, ello en pos de favorecer la construcción de aprendizajes y habitabilidad en el primer año universitario, quedando así abiertas líneas de trabajo futuras.

Además, luego de un tiempo de pandemia, es de destacar que, los procesos de enseñanza y aprendizaje se vieron fuertemente atravesados e interpelados. Los cambios ocurridos, muestran una realidad que requiere revisar y repensar estos procesos, atendiendo principalmente al uso de las TIC desde su función pragmática y/o epistémica (Monereo y Pozo, 2008). En este sentido, como modo de acompañar las trayectorias educativas reales - no ideales- de nuestros/as estudiantes (estudiantes que trabajan, tienen personas a cargo, etc.), sería necesario profundizar las potencialidades de las TIC y la virtualidad para acompañar la enseñanza universitaria. En esta línea, y respecto al retorno a la presencialidad, Maggio (2022) menciona que no hay modo de pensar en la construcción del conocimiento contemporáneo en un escenario que sea exclusivamente físico, cuestión que atraviesa la dimensión pedagógica y didáctica en la universidad; apuesta a generar experiencia con lo híbrido o el ensamble de lo presencial y virtual, y que de esas experiencias se puedan analizar dificultades y potencialidades. A partir de ello, queda abierta otra línea de trabajo hacia futuros desarrollos.

6.6. Que la reflexión sobre la enseñanza en el primer año universitario nos siga convocando

Como cierre final de este trabajo de investigación, se plantea la posibilidad de que este estudio brinde contribuciones, que pueden ser tanto de interés institucional como personal de los/as profesores/as de primer año.

En términos generales, se torna ineludible pensar a la educación universitaria desde la inclusión, equidad y perspectiva de derechos, para sostener el ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes. En otras palabras, comprometerse política e institucionalmente para promover, acompañar y sostener prácticas que hagan efectivo el derecho a la educación superior y así generar acciones de habitabilidad, aportar a la configuración de la valía social y confianza en la capacidad de aprendizaje de los/as estudiantes, habilitando la construcción de identidades y reconociendo la diversidad de trayectorias educativas (Biber et al., 2023).

La integración presentada en este capítulo, a partir de recuperar lo que tanto docentes como estudiantes explicitan y valoran para aprender en el aula primer año, puede contribuir a fortalecer políticas institucionales inclusivas, así como la posibilidad de repensar las prácticas docentes.

Específicamente, los análisis formulados pueden viabilizar la construcción y/o profundización de políticas educativas y proyectos institucionales que prevengan la problemática de la deserción estudiantil y favorezcan la construcción de aprendizajes en los/as estudiantes; también podrían contribuir al mejoramiento y fortalecimiento de la enseñanza de grado mediante la reflexión de la práctica docente, la actualización, y el desarrollo de características de empoderamiento en el desempeño docente.

Como se explicitó, asumimos en este trabajo que la intencionalidad de las ‘buenas prácticas de enseñanza’ universitaria se asienta en el compromiso ético con la profesión frente al derecho a la educación superior, y en un posicionamiento respecto de acompañar al ‘otro/a’ destinatario/a de la misma, buscando que se interese por el mundo (Larrosa, 2019) para su desarrollo personal, tanto en el plano intelectual como emocional y metacognitivo, de manera situada.

Creemos que la indagación acerca de las ‘buenas prácticas de enseñanza’ sirve de referente para realimentar creativa y didácticamente el trabajo en el aula (Garivía et al., 2023); se constituye en argumentos para pensar y reflexionar la acción docente en circunstancias específicas, y como sostiene Litwin (2016), podrían ser buenas inspiraciones para la creación de propuestas autónomas. La posibilidad de reflexionar sobre la labor docente universitaria permite pensar en nuevas posibilidades de apropiación de aprendizajes con sentido y significado, no solo por parte de los/as estudiantes, sino también desde las propias prácticas de enseñanza, en base a las cuales cada docente particulariza su relación con el saber (Falavigna, 2022). En el mismo sentido, la mayor aspiración que los/as investigadores/as en educación podemos tener es la de comprender a los/as otros/as según ellos/as mismos/as, y gracias a esto, comprender-nos (Porta et al., 2014).

Después de todo este recorrido en la investigación, como docente de primer año universitario, enfatizo el altísimo valor que tiene capturar las palabras y apreciaciones que tanto docentes como estudiantes dan sobre lo que más ayuda a aprender en los primeros años universitarios. Específicamente la narratividad de las prácticas, interpela directamente mi ser docente en primer año universitario, ya que por un lado me permite aprender a partir de lo que otros/as hacen, repensar acciones y sobre todo valorar que muchas decisiones en educación se conciben apostando a un fuerte compromiso y vocación con la tarea de enseñar. Rescato profundamente el valor de la narrativa al mostrar ‘nuestras’ experiencias y parte de la historia como educadores/as, como grupo, quienes somos, qué queremos, qué necesitamos para que el derecho a la educación universitaria sea siempre un horizonte que nos forje tomar decisiones situadas, políticas y respetuosas.

Los/as docentes de primer año desempeñamos un rol muy importante en la acogida y el transitar de los/as estudiantes que deciden iniciar un camino de formación académica y profesional; además enfrentamos múltiples desafíos contextuales que atraviesan la tarea de enseñanza. En este transcurrir, los/as docentes sabemos que los modos de apropiación de conocimiento por parte de los/as estudiantes están siendo cambiantes, diversos, y que muchas veces llevan a aprendizajes superficiales. También sabemos que debemos ocuparnos y promover en el aula, diversas propuestas de apropiaciones profundas, acompañar los

procesos de lectura, escritura, oralidad y estudio, pero no siempre sentimos que podamos estar haciendo frente a las dificultades mencionadas.

Como cierre final de esta investigación, y recuperando las palabras de una profesora de primer año universitario, cito sus ideas y hago propio el sentir de tantos/as docentes que abrazamos en la educación la esperanza de un mundo más inclusivo y equitativo:

Podríamos poner piloto automático y naturalizar vacíos, silencios, desaprobados...

Podríamos culpabilizar al estudiante en tanto sujeto individual y colectivo que está despidiéndose de su adolescencia pandémica recibiendo una juventud incierta...

Podríamos enredarnos narcisísticamente en una explicación teórica/academicista...

Podríamos idealizar nuestras posibilidades de cambios radicales que desafían institucionalidades, ilusionando a nosotros/as y otros/as ...

Y podríamos...y podríamos...y podríamos...

También podríamos reunirnos, entrelazarnos para pensar y actuar colectivamente, aun equivocándonos o llegando tarde, metiendo las ‘manos en la masa’ y poniéndonos a disposición de escuchar quizás palabras que nos incomoden, gestos que no entendamos, silencios que nos aturdan, cuerpos que al moverse queden en el mismo lugar...

Pero en educación ya sabemos que hay que tomar decisiones y las elecciones no son gratuitas, ni inocentes, ni casuales; son situadas, afectivas, políticas, pedagógicas y éticas.

Entonces... aquí estamos para tomar decisiones y lanzarnos a un nuevo/viejo desafío: intentar apostar al DERECHO a la educación en nuestra universidad pública.

Prof. 1er año. FCH-UNRC

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. S. (2013). Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina.
- Aguirre, J. y De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3 (3), 143 – 153.
- Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles Educativos*. (41), 68-81.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Alianza.
- Alonso Tapia, J., Ruiz Díaz, M., y Huertas. J. A. (2020). Differences in classroom motivational climate. *Anuales de Psicología*. Vol. 36 (1), 122-133.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Barcelona: Morata.
- Álvarez, A., Carranza, R., Cúneo, A. y Gangoso, Z. (2023). Cambiemos terminar por terminando e ingresar por ingresando. En Biber, En Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V. y Pasquialini, V (Comps), *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2023. Libro digital, PDF.

- Angels, D. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Universidad de Barcelona, Spain. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Aparicio, J.J. y Rodríguez Moneo, M. (2009). *Aprendizaje significativo y aprendizaje con sentido*. Clase 8, postgrado de Constructivismo y Educación. Flacso. Argentina. <https://www.scribd.com/document/513381864/Aparicio-2009-Aprendizaje-significativo>
- Araujo, S. (2017). *Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 27(1), 35-62. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000100003&lng=es&tlng=es
- Ausubel, D. y Novak, J y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educacional. Un punto de vista cognitivo*. Editorial Trillas. México.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Trad. Óscar Barberá. España. Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*. (4), 63-74.
- Bandura, A. y D. Schunk. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*. 41: 586-589.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Editorial Aique.

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24(98), 57-75. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Beltrán Llera, J. A. y Pérez Sánchez, L. (2005) El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 79-114. Universidad Complutense de Madrid.
- Bericat, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. 103-14. Barcelona. Ariel.
- Bianco, M. I. (2018). Reflexiones acerca de la investigación en la enseñanza y en el ejercicio de la profesión Enfermería. Articulación entre las funciones de investigación y docencia en la universidad pública. En A. Bono y Aguilera M. S. (Comps.) *Notas sobre investigación en Humanidades. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 10-14). Argentina: UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/Notas-sobre-investigacion-en-humanidades.png>
- Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V. y Pasquialini, V. (2023). *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL. http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2023/04/INGRESO-UNIVERSITARIO_compressed.pdf

Boatto, Y, Aguilera, S, Fenoglio, M y Bianco, V. (2022). *Formación docente: reflexiones sobre las prácticas educativas en torno a la alfabetización académica, sus participantes y los vínculos con el conocimiento*. I Congreso Nacional sobre innovación curricular en Educación Superior III congreso sobre educación. UNRC.

Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A. y Aguilera, M. S. (2021). Aprendizaje universitario a partir de tareas híbridas mediadas por TIC: descripción de un diseño instructivo en el marco de la investigación basada en diseño. *Confluencia de Saberes*, (3), 61-86.

<http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3106/pdf>

Bolívar, A. y Porta, L. (2010). La investigación biográfica narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación* (en línea), I. http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14

Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *RIE Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2) 1-8.

Bono, A. (2011). *Cultura de Encuentro. Cultura de Universidad Pública*. [Panelista] Apertura al IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano Sobre Ingreso a La Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro. Tandil. Buenos Aires.

Bono, A. (2013). *El interés por aprender de los estudiantes universitarios de primer año y sus valoraciones sobre los docentes. Enlaces entre la psicología educacional y*

la psicología de la motivación. [Tesis inédita de doctorado]. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Bono, A. (2016). Queriendo aprender en la universidad. Sobre la motivación y sus protagonistas. En A. Vázquez (Coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas*. (1 ed.) 12-35. UniRío Editora.

Bono, A., Boatto, Y., Fenoglio, M. y Aguilera, S. (2017). *Transformando el conocimiento a partir de tareas de lectura y escritura en los tres primeros años universitarios*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Bono, A y Fenoglio, M. (2023). Aquello que aportan los estudiantes sobre sus mejores profesores de primer año universitario. En Biber, En Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V. y Pasquialini, V (Comps), *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2023. Libro digital, PDF.

Bono, A. y G. Vélez (2009). Los profesores promoviendo el interés por aprender en los estudiantes. Un estudio en el primer año de la universidad. I Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional. XVI Jornadas de Psicología y Quinto Encuentro del Mercosur. Buenos Aires. UBA.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas.

Briones, G. (2000). *La teoría sociohistórica de la educación de Lev Vigotsky*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Ed. Alianza. Madrid.

Bruner, J. (1997). *La Educación: puerta de la cultura*. Ed. Visor. Madrid.

Celman, S. (2023). Evaluación educativa: reflexiones 25 años después. En A. Camilioni et al. (2023) *Didáctica, recorridos y porvenir: lecciones maestras*. Santa Fe: Ediciones UNL, 2023. Libro digital.

[https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/Lecciones Maestras_AA.pdf](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/Lecciones_Maestras_AA.pdf)

Calderón Soto, M. & Sebastián Balmaceda, C. (2022). Construyendo identidad(es) académica(s) en tiempos flexibles: Profesores universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/vol.21-issue1-fulltext-2449>

Campanella, M. y Olguin, W. (2023). Estrategias pedagógicas para construir permanencias entre el seguimiento y la autonomía. En Biber, En Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V. y Pasquialini, V (Comps), *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2023. Libro digital, PDF.

- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI editores.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carretero, M. (2009). ¿Qué es la construcción de conocimiento? en *Constructivismo y educación*, Vol. (número de la revista), 17-26. Buenos Aires, Paidós.
- Castañeda Díaz, Ma. T y Villalta Paucar, M. (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 56(2), 4-27. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/issue/view/37>
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J. I y M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Ediciones Moratas, S. L. L.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Chiecher, A., Bossolaco, M. L. y Donolo, D. (2021). Profesores extraordinarios, de esos con poderes mágicos (que los hay, los hay). En Chiecher, A. (Comp), *Enseñanza*

universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes,
28-48. UniRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid. Morata

Coll, C. (1990). Significados y sentidos del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En Coll, C., *Aprendizaje escolar y construcción de conocimientos* (189-207). Ed. Paidós. Bs. As.

Coll, C. (2005). Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll., (Comps), *Desarrollo Psicológico y Educación II*. (2 ed., pp. 157-186) Ed. Alianza. Madrid.

Coulon, A. (1993). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Cubero, R. y Luque, A. (2005). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y R. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación II*. (xx ed., vol. Xx, pp. 137-155). Editorial Alianza.

Cruz Delgado, D., Torres Ramírez, E., López Hernández, J. y Lira Uribe, J. (2021). La percepción del buen profesor en universitarios: el caso de una universidad politécnica de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.934>

Declaración CRES 2018, U. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 96–105. <https://doi.org/10.60020/2347-0658.v7.n2.22610>

De Vicenzi, A., (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>

Diccionario etimológico. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de <http://etimologias.dechile.net>

Díaz Barriga, A. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Rei Argentina. Instituto de Estudio y Acción Social. Editorial Aique.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos* 27(108) 9-30. Ciudad de México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=es&tlng=es

Díaz Yáñez, M. y G, Sánchez Sánchez (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Revista Venezolana de educación Educere*, 21(69), 427-437.

Educ.ar Portal [Educ.ar]. (2022, 15 abril). Ciencias Sociales. <https://www.educ.ar>

- Elichiry, N. (Coord) (2018) Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar. *Ensayos y Experiencias* (TOMO 112). Argentina, Noveduc.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Revista Perfiles educativos*, 27(107), 118-133.
- Ezcurra, A. M. (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. En G. Vélez, A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti (Coords), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (1ra ed., pp. 23-67). Editorial xx. UNRC. FCH. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Ezcurra, A. (2012). Hay un proceso de inclusión excluyente. *Diario Pág. 12*. <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192961-2012-04-30.html>
- Ezcurra, A. (2019). Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. En Ezcurra, A (comp.). 1a ed. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital, PDF.
- Falavigna, C. (2022) La relación con el saber. Perspectivas teóricas que abordan esta noción. Material producido para cursos de formación docente. Curso de posgrado: *Sujetos, prácticas y aprendizajes en la Universidad*. Docente Responsable: Dra. Florencia D´Aloisio. Docente Co-responsable: Dra. Carla Falavigna. Secretaria de Posgrado. FCH - UNRC.

Falavigna, C., Marini, D y Rodríguez Castagno, T. (2023). Nunca me imaginé que la universidad era también para mí. trabajando sobre imaginarios, prejuicios y desconciertos con jóvenes de escuelas secundarias sobre estudiar en la universidad. En Biber, En Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V. y Pasquialini, V (Comps), *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2023. Libro digital, PDF.

Facultad de Ciencias Humanas [FCH - UNRC]. (2022, 15 abril). Oferta académica de grado. <https://www.hum.unrc.edu.ar/carreras/grado>

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Editorial Aique.

Fenoglio, M., Cadario, E., Bono, A., Boatto, Y. y Aguilera, S. (2019). Los profesores de primer año en el aula universitaria: aspectos significativos de su desempeño. *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Salta. Argentina. http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/4.7.-Fenoglio_Cadario_Bono_Boatto_Aguilera-Encuentro-Ingreso-2019.docx-1.pdf

Fenstermayer, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.

- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (1ra Ed. 150-181). Editorial Paidós. Barcelona
- Fernández Magnasco, M. (2023). *El desempeño docente en el primer año universitario. Experiencias y reflexiones en contextos de enseñanza de modalidad presencial y no presencial*. [Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Flavell, J. (1979) *Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitiveDevelopmental Inquiry*. (pp.705-712). American Psychologist.
- Flores, G., Álvarez, Z. y Porta, L. (2013). El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, 4 (6), 215-230.
- Flores, G. y Porta, L. (2012) La dimensión ética en la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Revista Praxis Educativa*, 16 (2), 52-61. UNLPam.
- Fourés, C. I., (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, (14), 150-159
- Gallardo López. B., Sánchez Pérez, F., Ros, C. y Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4) 2-16.
- Gaviria Cortés, D., Moreno López, J., Chaverra Fernández, B., et al. (2023) *Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y la de sus estudiantes*. Medellín:

Universidad de Antioquia. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. (Versión e-Book).

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/33565/1/GaviriaDidier_2023_ComoSonQueHacen.pdf

Greco, M. B. (2015). Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-015/450>

Gonzales, R. (2022). Desempeño docente y logro de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educativa*, 4 (2) Perú. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/issue/view/15>

Guadilla, C. (2008). [Prólogo al libro de María Cristina Parra Sandoval] *Las intimidaciones de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Colección Textos Universitarios. Universidad del Zulia. Ediciones del Vice Rectorado Académico. Mérida.

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Revista Educere*. 13 (44), 235-241. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28865/1/ideas3.pdf>

Goodman, K (1984) *Becoming Readers in a Complex Society*. Separata del Eighty third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago. University of Chicago Press. 80-113.

- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Guerra, P y E, Montenegro (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. (3), 663-680.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031>.
- Guzmán, J. J. (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, 31 (123), 8-26. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211176002>
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, (33) 129-141
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es
- Hill, L. H. (2014). Graduate Students' Perspectives on Effective Teaching. *Adult Learning*, 25(2), 57-65.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. Editorial McGraw Hill. México.
- Huertas, J. A y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Huertas, J. A. (2009) Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 164-181). Madrid. Morata.

- Huertas, J.A., y Dávila Ramírez, J. (2020). Claves contextuales y psicológicas del bienestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*. (507). 73-76.
- Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas. En P. Jackson (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Jiménez Llanos, A y Correa Piñero, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado Universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 525-548.
- Krichesky, G., Vernengo., A y Janjetic M. B. (2020). La tarea docente en los inicios de la vida universitaria. Una aproximación al caso de la UNGS. En P. Pogré, A. De Gatica y G. Krichesky (coords), *Los inicios de la vida universitaria II. Aportes de la investigación*. Editorial Teseo.
<https://www.teseopress.com/losinicios/chapter/la-tarea-docente-en-los-inicios-de-la-vida-universitaria/>
- Lamarra Fernández, N. (Dir.) (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sáenz Peña
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.

Loureiro, S., Míguez, M., y Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 55-67.

Macchiarola, V. (2006). El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. 1 (5). UNRC.
<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>

Macchiarola, V. (2018). Articulación entre las funciones de investigación y docencia en la universidad pública. En A. Bono y M. S. Aguilera (Comps.), *Notas sobre investigación en Humanidades*. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. 15-22. UniRío. Argentina.
<http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/Notas-sobre-investigacion-en-humanidades.png>

Macchiarola V., Pizzolitto, A. L., Pugliese Solivellas, V. y Muñoz, D. (2020) La enseñanza con Modalidad virtual en tiempos del Covid19. La mirada de los estudiantes de la universidad nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, No 28.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>

McLean, A. (2003). *The motivated school*. Ed. P. Chapman. Great Britain.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Maggio, M. (30 de marzo de 2022). *Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria* [Sesión de conferencia]. IX Encuentro Nacional y VI

Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
<https://www.youtube.com/watch?v=DmAqIrPTglg&t=6s>

Martín E. y Solé, I. (1990). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (vol. 2) 89-116. Alianza Editorial. Madrid

Mastache, A. (2011). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En S. Martínez (Comp.), *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes*. 167-202. Editorial de la Universidad Nacional de Comahue. Comahue, Argentina.
http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2011/libro/10%20-%20Los%20j%C3%B3venes%20estudiantes%20del%20siglo%20XXI.pdf

Mateos, M. (2005). Tareas de lectura y escritura en la Universidad: ¿herramientas para “decir” o “transformar” el conocimiento? IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Alcalá de Henares

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. SagePublications. 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna. 1. Un modelo para el diseño de investigación cualitativo.

- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.
- Merellano, E., Navarro, A., Almonacid-Fierro, A., Moreno, D y Castro, J. (2016). *Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?* Educação e Pesquisa, 42(4) São Paulo. Versión On-line. hrome-
<https://www.redalyc.org/pdf/298/29848830005.pdf>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104.
<https://10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Monereo, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Visor. Madrid
- Muñoz, J. (2005) Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas. ti 5. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Navarro, F. (2018). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (13-23). Universidad Nacional de Quilmes. Quilmes, Argentina.
- Núñez Delgado, M. P. (2019). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Didacticae. Universitat de Barcelona. 10.1344/did.2019.6.180-182

- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Niño y Dávila Editores. Córdoba.
- Ortega, F. (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Editor. Córdoba
- Paris, S. y Turner. J. (1994). Situated Motivation. En Pintrich, P., D. Brown y C. Weinstein. *Student. motivation, cognition and learning*. Erlbaum, Hillsdale.
- Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Rio Cuarto (2017-2023).
<https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia. Universidad Javeriana. Bogotá.
<https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Pérez Cabaní, M. L. (2005). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II* (285-307). Alianza Editorial. Madrid.
- Perkins, D. (1997). Las aulas. En D. Perkins, *La escuela Inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* (pp. 133-152). GRAO. Barcelona.
- Picardo, J. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. En O. Picardo Joao, J.C. Escobar Baños y R. Valmore Pacheco Cardoza. 1ª. Ed. – San Salvador, El Salvador, C.A: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

- Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Pintrich, P. y D. Schunk. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid. Pearson
- Porlán Ariza, R. y López Ruiz, J.I. (1993). Constructivismo en ciencias versus pensamiento del profesorado. *Qurriculum*, (6-7), 90-107.
- Porta, L. Yedaide M y J, Aguirre. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves para la formación de formadores. *Revista Katharsis*, (18). Envigado, Colombia.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De La Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 29-54). GRAO. Barcelona.
- Pozo, J. I. y M. Mateos. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. (pp. 54-63). Morata. Madrid.
- Pozo, J. I. y M. Pérez Echeverría. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.

- Pozo J. I. (2013). [Entrevista] XX Simposio de Educación y XXXIII Semana de Psicología en ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara. México.
<https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFuseEJM>
- Pozo J.I. (2014). Entrevista. Educación, rol docente, tecnologías y evaluación. *Boletín de novedades educativas*, (51).
<http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n51-entrevista-al-dr-juan-ignacio-pozo-educacion-rol-docente-tecnologias-y-evaluacion>
- Pozo, J. I. (2017). Conferencia Psicología cognitiva y aprendizaje científico. IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica. UNCUYO. Mendoza.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=R0Arf1XujDE&feature=emb_1%20ogo
- Ragin, C. (2007). El uso de los métodos comparativos para estudiar la diversidad. La construcción de la investigación social. Siglo del hombre/ Univ.de los Andes y SAGE Edts. Bogotá. Pp.: 177-211.
- Rahmatullah, M. (2016). The Relationship between Learning Effectiveness, Teacher Competence and Teachers Performance. *Madrasah Tsanawiyah*, 6(1), 169-181. Serang, Banten, Indonesia. Higher Education Studies,
- Ramos de Vasconcellos, V. Ma. Y Da Costa Guimaraes Santana C. (2004). Lev Vygotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación, en: Castorina, J.A y Dubrovsky, S. (comp.) *Psicología, cultura y educación. perspectivas desde la obra de Vygotsky*, pp. 15-29. Buenos Aires: Noveduc.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es> [Fecha de la consulta 15 de febrero de 2023].

Rigo, D. (2022). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete, 36(2), 77–96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>

Rigo, D. (2021). Percepciones sobre compromiso académico cuando se moldean dimensiones del clima de la clase en el nivel superior de educación. En G. Gómez García, M. Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J. C. de la Cruz Campos (Edits.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 1146-1155). Editorial DYKINSON. Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=792664>

Rigo, D. y Guarido, G. (2020). Mirar la clase universitaria. Compromiso académico, vínculo con el clima de aula. V Congreso online internacional sobre la educación en el siglo XXI. Universidad Autónoma Chapingo, México.

Rinaudo, M. C. (1996). Interacciones educativas en la enseñanza universitaria. [Conferencia inaugural]. Acto de apertura de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Departamento de Estudios de Posgrado.

Rinaudo, M. y Donolo, D. (2000). Casandra y la educación. En Guerci de Siufi, B., *Pensando la Universidad*. San Salvador de Jujuy: UNJU y Red de Editoriales de Universidades Nacionales.

Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoría en la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, (22), 1-27.

Rinaudo, M. C y Donolo, D. (2011). Sobre los asuntos de la psicología educacional. En M.V. Garello, D. Sigal, M. C. Rinaudo, M. C y D. Donolo, *Perspectivas sobre la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios*. Serie Psicología Educacional. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rinaudo M. C. y Paoloni, P. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales. En A. Chiecher, D. Donolo y J. L. Corica (Eds.), *Entornos Virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 89-126). Editorial Virtual Argentina. Mendoza.

Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M.C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. (1 ed., pp. 163-205). Sociedad Latina de Comunicación Social. La Laguna (Tenerife).

Rinaudo, M. C. (2007). Caminos de tiza, educación, creatividad y futuro. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. 2 (3). Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ríos, M. D., Marchant, M. J., Fernández, S. P. y Bozzo B. N (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XL (3-4), 105-126.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>

- Rodelo Pérez, J. M. (2019). Las prácticas pedagógicas en la universidad: sujetos y saberes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.554>
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo. J. y C. Monereo. El aprendizaje estratégico. Madrid. Siglo XXI. Santillana.
- Ruiz Corbella, M. y Aguilar Feijoo, R. M. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 37-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100037&lng=es&tlng=es
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008&lng=es&tlng=es
- Schlegel, D y Moreno, J. (2021). Caras vemos, profesores... ¿nos conocemos? En Chiecher, A. (Comp.), *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes*, 86-101. UniRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>

- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.
- Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352. pp. 267-287. Universidad de Málaga.
- Schnotz, W. S. Vosniadu y M. Carretero. (2006). *Cambio conceptual y educación*. Aique.
- Shulman, S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (I), 1 - 22.
- Soria, L, Ortega, W. y Ortega, A. (2020). Desempeño pedagógico docente y aprendizaje de los estudiantes universitarios en la carrera de Educación. *Praxis & Saber*, 11(27). <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10329>
- Sola, A. (2010). Habitar la universidad: soluciones, problemas y propuestas. En G. Vélez, A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti (Coords). *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (1 ed., pp. 175-194). Departamento de Ciencias de la Educación. FCH. UNRC.
- Sola, A. (2023). Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria. En Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V. y Pasqualini, V (Comps), *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL. http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2023/04/INGRESO-UNIVERSITARIO_compressed.pdf

- Sparkes, A. y Devís-Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S.M. Pulido (eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.
- Steiman, J. (2017). *Las prácticas de enseñanza del estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación*. [Tesis para optar por el título de Doctor en Educación]. UNTREF/UNLA/UNSAM.
- Tapia Ccallo, V. y Tipula Mamani, F. (2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas – Perú. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 8 (2), 72-80.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Trillo, F. (2021). *Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate*. Editorial Narcea.
- Urdan, T. & Turner, J. (2005). Competence Motivation in the Classroom. En Elliot, A. y Dweck, C. *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, Guilford Press
- Vain, P. (2020). Aprendizajes en la Universidad. Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimientos. En N. Elichiry. *Aprendizajes en la Universidad. Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimientos*. JCE. Buenos Aires. Argentina.
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es

Vélez, G. (2002). *Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad: aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Cátedra Estrategias para el Trabajo Intelectual. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto (pp. 4-15). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez, G. (2005). *Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf>

Vélez, G. (2023). Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas. En Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V. y Pasqualini, V (Comps), *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL. http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2023/04/INGRESO-UNIVERSITARIO_compressed.pdf

Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal. Organismo Internacional. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.

Vygotsky, L. (1996). Obras escogidas. *Psicología Infantil* (4). Madrid. Visor.

Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14 (14), 1-35. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2219>

Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Ediciones Narcea, S.A.

Zabalza, M. Á. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. La cuestión universitaria, (5), 68-80.

Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10 (33), 225-232. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es

Anexos

I. Dimensiones, subdimensiones y categorías de CUPEDA

Dimensión 1: Presentación de objetivos en la clase

SUBDIMENSIONES

Subdimensión 1: Nivel de explicitación de los objetivos de las clases

C1. S1. Explícitos: cuando el profesor explicita verbalmente los objetivos de la clase para los alumnos

C2. S2. Explicitados a pedido: cuando el profesor explicita verbalmente los objetivos si los alumnos lo solicitan en la clase

C3. S3. Descubierta por los alumnos: cuando el profesor no explicita verbalmente a los alumnos los objetivos de la clase, prefiere que los alumnos los descubran por sí mismos.

C4. S4. Da lo mismo la explicitación: cuando no hay ningún tipo de explicitación verbal sobre los objetivos durante la clase porque al profesor le da lo mismo si lo saben o no.

Subdimensión 2: Claridad con la que presentan los objetivos de las clases

C1. S1. Claros: cuando el profesor explicita verbalmente los objetivos de la clase de manera clara, de forma que permite comprender el sentido de la clase

C2. S2. Confusos: cuando el profesor explicita verbalmente los objetivos de la clase de manera confusa, lo que no permite al alumno orientarse

C3. S3. Solo por disciplina: cuando el profesor explicita verbalmente los objetivos de la clase de manera clara pero restringida solo a lo disciplinar, de forma que el sentido está centrado específicamente en lo disciplinar

C4. S4. Baja expectativa: cuando la explicitación verbal por parte del profesor de los objetivos en clase, genera baja expectativa por lo que no se alcanza a ver la orientación de la tarea a realizar

Subdimensión 3: Tipos de metas presentadas en las clases

C1. S1. De autonomía: cuando el profesor explicita verbalmente los objetivos con formulaciones tendientes a la autonomía del estudiante y centrada en el aprendizaje

C2. S2. De control: cuando el profesor explicita verbalmente los objetivos en clase de manera que pueden alcanzarse los estudiantes solo de manera individual y centrados en el control

C3. S3. De competitividad: cuando el profesor explicita verbalmente los objetivos en clase mostrando que lo logran solo unos pocos alumnos, centrados en la disciplina

C4. S4. De logro fácil: cuando el profesor presenta lo objetivos de la clase como muy fáciles de alcanzar

Subdimensión 4: Relevancia que muestran los objetivos presentados en las clases

C1. S1. Relevante: el profesor muestra la importancia que tienen los objetivos de las clases

C2. S2. Relevante para controlar: el profesor centra la importancia de los objetivos en el control que el permiten ejercer sobre la clase

C3. S3. Relevante por disciplina: el profesor entiende que la importancia que tienen los objetivos está dado solamente por el aprendizaje del contenido conceptual.

C4. S4. Sin relevancia: el profesor no le da importancia a los objetivos de las clases

Referencias:

C1: categoría 1 Contexto Motivante- S1: subcategoría 1

C2: categoría 2 Contexto Desprotegido- S2: subcategoría 2

C3: categoría 3 Contexto Destructivo- S3: subcategoría 3

C4: categoría 4 Contexto de Baja Demanda- S4: subcategoría 4

Dimensión 2: Desarrollo de las Tareas en la clase

SUBDIMENSIONES

Subdimensión 1: Organización de la tarea

C1. S1. Organizadas y flexibles: el profesor presenta las tareas de la clase de manera organizada y flexible en función de los aprendizajes de los estudiantes

C2. S2. Rígidas y estructuradas: el profesor no flexibiliza las tareas en clase de ninguna manera

C3. S3. Organizadas solo por contenidos: el profesor presenta las tareas de la clase centradas en los contenidos disciplinares solamente y su organización y flexibilidad depende solo de los contenidos

C4. S4. Improvisadas: el profesor no presenta las tareas de la clase en forma organizadas y durante el transcurso de la clase da muestras de falta de preparación de las mismas

Subdimensión 2: Tipo de tareas

C1. S1. Colaborativa: el profesor trabaja en clase en conjunto con los alumnos de manera colaborativa

C2. S2. Individualista: el profesor trabaja las tareas en clase con los alumnos de manera individualista

C3. S3. Competitiva: el profesor trabaja las tareas en clase con los alumnos para controlar el contenido de manera competitiva

C4. S4. Permisiva: el profesor en clase trabaja las tareas en un plano de igualdad con los alumnos de manera permisiva

Subdimensión 3: Gestión de la tarea

C1. S1. Alienta y apoya la realización: el profesor estimula la realización de las tareas, centrada en el aprendizaje

C2. S2. Controla: el profesor controla que los estudiantes realicen las tareas, centrada en el contenido

C3. S3. Exige: el profesor exige a los estudiantes la realización de las tareas, centrada en el control de los alumnos a partir de los contenidos

C4. S4. Deja hacer a voluntad del alumno: la tarea depende de lo que proponen los alumnos en el momento, el profesor acepta todos los plazos y pedidos de los estudiantes para la realización de tareas

Subdimensión 4: El Grado de novedad de la Tarea

C1. S1. Novedosas: el profesor presenta tareas que siempre tienen elementos novedosos para los estudiantes

C2. S2. Moderadamente novedosas: el profesor presenta las tareas con pocos elementos nuevos para los alumnos

C3. S3. Con novedad solo centrada en lo disciplinar: la novedad que contienen las tareas que presenta el profesor solo contempla elementos vinculados a los contenidos conceptuales

C4. S4. Nada novedosas: el profesor no presenta tareas que sean novedosas para los estudiantes

Referencias:

C1: categoría 1 Contexto Motivante- S1: subcategoría 1

C2: categoría 2 Contexto Desprotegido- S2: subcategoría 2

C3: categoría 3 Contexto Destructivo- S3: subcategoría 3

C4: categoría 4 Contexto de Baja Demanda- S4: subcategoría 4

Dimensión 3: Contenidos trabajados en clase

SUBDIMENSIONES

Subdimensión 1: Sobre la utilidad del contenido

C1. S1. Utilidad y servicio personal: cuando el profesor muestra a los alumnos la utilidad y la aplicación que tienen los contenidos que enseña

C2. S2. No muestra utilidad: cuando el profesor en las clases no ayuda a los estudiantes a ver la utilidad y aplicación de los contenidos

C3. S3. Utilidad solo para aprobar: cuando el profesor señala que aprender los contenidos sirve para aprobar la materia

C4. S4. No le da importancia: cuando el profesor no le da importancia a la explicación que debe dar sobre la utilidad del contenido a aprender, es decir le da lo mismo

Subdimensión 2: Sobre la organización del contenido

C1. S1. Organizados: el profesor presenta de manera explícita los contenidos en forma organizada

C2. S2. Rígidos: el profesor no flexibiliza la organización de los contenidos como otra manera de controlar la clase

C3. S3. Estructurados solo por disciplina: cuando el profesor organiza los contenidos solo en función de la disciplina, sin atender a otros aspectos involucrados en el aprendizaje de los mismos, centrados en la competitividad

C4. S4. Desorganizados: el profesor no organiza los contenidos por lo que éstos no aparecen con una estructura lógica

Subdimensión 3: Sobre la comprensión del contenido

C1. S1. Dificultad centrada en el aprendizaje: cuando el profesor se preocupa por hacer que los estudiantes entiendan los contenidos que dan en clase

C2. S2. Dificultad de aprendizaje moderada: cuando el profesor presenta los contenidos como de dificultad intermedia para aprender

C3. S3. Muy difíciles: el profesor presenta los contenidos como muy difíciles de aprender

C4. S4. Muy fácil: el profesor presenta los contenidos como muy fáciles de aprender

Subdimensión 4: Sobre los tipos de contenidos que el profesor enseña

C1. S1. Conceptuales y estratégicos: cuando el profesor enseña contenidos tanto conceptuales como procedimentales

C2. S2. De control: cuando el profesor enseña contenidos como una manera de controlar en la clase lo que los estudiantes saben

C3. S3. Conceptuales: cuando el profesor se centra en enseñar solamente contenidos conceptuales

C4. S4. Conceptuales de poca importancia: cuando el profesor enseña contenidos que parecen poco importantes

Referencias:

C1: categoría 1 Contexto Motivante- S1: subcategoría 1

C2: categoría 2 Contexto Desprotegido- S2: subcategoría 2

C3: categoría 3 Contexto Destructivo- S3: subcategoría 3

C4: categoría 4 Contexto de Baja Demanda- S4: subcategoría 4

Dimensión 4: Modos de evaluación en la clase

SUBDIMENSIONES

Subdimensión 1: Criterios de evaluación

C1. S1. Criterios conocidos: los profesores explicitan verbalmente para que los alumnos conozcan los criterios de evaluación en la clase, los que están centrados en los avances conceptuales y de dominio

C2. S2. Criterios desconocidos: cuando los criterios de evaluación no se explicitan claramente por parte del profesor en la clase

C3. S3. Criterios conocidos a solicitud: los criterios de evaluación en clase el profesor los explicita si los alumnos lo requieren

C4. S4. Criterios no especificados: cuando el profesor no explicita verbalmente los criterios de evaluación en clase

Subdimensión 2: Tipo de evaluación según objetivo

C1. S1. Aprendizaje: cuando el profesor explicita en clase la evaluación orientada por el proceso de aprendizaje y el esfuerzo

C2. S2. Inseguridad: cuando las explicitaciones que da el profesor sobre la evaluación en la clase generan inseguridad en los alumnos y está centrada en los resultados

C3. S3. Complejidad: cuando la evaluación está planteada por parte del profesor como muy compleja disciplinariamente y centrada en los resultados

C4. S4. Laxos: cuando el profesor no le da importancia a los objetivos de la evaluación en clase

Subdimensión 3: Tipo de evaluación según complejidad disciplinar

C1. S1. Complejidad creciente: cuando el profesor explicita en la clase que las evaluaciones son de complejidad creciente en función del aprendizaje

C2. S2. Complejos para controlar: cuando el profesor presenta la evaluación en clase como muy difícil de aprobar como un medio de control

C3. S3. Complejos por disciplina: cuando la complejidad de la evaluación el profesor la plantea explícitamente complejo por la disciplina

C4. S4. Fáciles: cuando el profesor explicita a las evaluaciones en clase como muy fáciles de aprobar

Subdimensión 4: Enfoques asumidos

C1. S1. Centradas en el aprendizaje: cuando el profesor elabora los exámenes centrado en conocer que es lo que los estudiantes han aprendido

C2. S2. Centradas en el control: cuando el profesor elabora los exámenes como una manera de controlar el rendimiento de los estudiantes

C3. S3. Centradas en la competencia: cuando el profesor toma los exámenes considerando solamente los contenidos que él ha dado porque no le interesa otra cosa

C4. S4. Centradas en la baja demanda: cuando el profesor presenta exámenes que parece no haber preparado

Referencias:

C1: categoría 1 Contexto Motivante- S1: subcategoría 1

C2: categoría 2 Contexto Desprotegido- S2: subcategoría 2

C3: categoría 3 Contexto Destructivo- S3: subcategoría 3

C4: categoría 4 Contexto de Baja Demanda- S4: subcategoría 4

Dimensión 5: Estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno

SUDIMENSIONES

Subdimensión 1. Actitud del profesor:

C1. S1. Proximidad: cuando las explicitaciones verbales del profesor muestran una actitud de escucha de las intervenciones de los alumnos

C2. S2. Aceptación restringida: cuando el profesor escucha y solo responde verbalmente a las intervenciones que él considera pertinentes de manera selectiva personal

C3. S3. Sin aceptación del otro: cuando el profesor acepta las intervenciones que confirman su propio desempeño solamente

C4. S4. Aceptación completa: cuando el profesor permite todo tipo de intervenciones de los alumnos estén o no vinculadas con la materia

Subdimensión 2: Tipo de comunicación en la relación educativa-afectiva docente-alumno

C1. S1. Bidireccional: cuando el profesor en la clase acepta distintos puntos de vista provenientes de los alumnos

C2. S2. Unidireccional: cuando en la intervención del profesor no se escuchan las demandas de los estudiantes

C3. S3. Escucha restringida disciplinar: cuando el profesor escucha solo a las intervenciones de orden disciplinar, que provengan de sus alumnos

C4. S4. Escucha indiscriminada: cuando el profesor interviene para resolver cualquier orden de problema o situación que se desencadene en el aula, tenga o no que ver con las situaciones de enseñanza-aprendizaje

Subdimensión 3: Características de la relación educativa-afectiva docente-alumno

C1. S1. Andamiaje: cuando el profesor interviene con los alumnos para obrar como andamio alentando a los alumnos en sus procesos de aprendizaje

C2. S2. Control intervención: cuando el profesor interviene para controlar las situaciones de clase

C3. S3. Respuesta disciplinar: cuando la respuesta del profesor está restringida a los aspectos disciplinares solamente

C4. S4. Intervención sin límites: cuando el profesor acepta e interviene sin límites en todo lo que acontece en la clase, aunque no esté vinculado al proceso de enseñanza-aprendizaje

Subdimensión 4: Reconocimiento por parte del profesor

C1. S1. Reconoce el progreso y el esfuerzo hacia el aprendizaje: cuando el profesor reconoce en el aula el progreso y el esfuerzo de los estudiantes

C2. S2. No hay reconocimiento: cuando el profesor no reconoce en el aula ni el aprendizaje, ni el esfuerzo, ni el progreso de los estudiantes

C3. S3. Reconoce el aprendizaje disciplinar solamente: cuando al profesor solo le interesa y reconoce el aprendizaje de los contenidos de su materia

C4. S4. Reconoce los esfuerzos a todos por igual: cuando el profesor reconoce todos los esfuerzos sin ninguna distinción.

Referencias:

C1: categoría 1 Contexto Motivante- S1: subcategoría 1

C2: categoría 2 Contexto Desprotegido- S2: subcategoría 2

C3: categoría 3 Contexto Destructivo- S3: subcategoría 3

C4: categoría 4 Contexto de Baja Demanda- S4: subcategoría 4

II. Cuestionario CUDEPA

EDAD:

CARRERA:

Este cuestionario forma parte de una investigación en la que estamos interesados en conocer **cuáles de las acciones que realizan los profesores en clase son las que aumentan tu interés por aprender en el primer año de la universidad.**

CONSIGNA: A continuación, se presentan una serie de situaciones que muestran lo que los profesores hacen en las clases. Debes seleccionar **sólo una respuesta, aquella con la que esté más de acuerdo.** Te pedimos que **marques la casilla** que mejor representa tu respuesta, en cada una de las situaciones que se describen. Es decir, en qué medida **las diferentes maneras de actuar de los profesores te ayudan a tener más interés por aprender.**

Tu respuesta debe mostrar en qué medida cada una de las siguientes acciones docentes, te ayudan a tener interés por aprender en las clases.

LAS ACCIONES DOCENTES PARA VALORAR SON LAS SIGUIENTES:

	5. mucho interés	4. bastant e interés	3. te da lo mismo	2. nada de interés	1. te quita interés
1. 22. Hay profesores que dan tareas para que los estudiantes las resuelvan siempre de manera individual. Esta situación te ayuda a tener:					
2. 32. Hay profesores que presentan tareas que no tienen ninguna novedad. Esta situación te ayuda a tener:					
3. 42. Hay profesores que presentan contenidos que son de dificultad intermedia. Esta situación te ayuda a tener:					
4. 51. Hay profesores a los que hay que pedirles que expliquen los criterios de evaluación, sino no sabes que te va a tomar. Esta situación te ayuda a tener:					
5. 62. Hay profesores que elaboran los exámenes como una manera de controlar el rendimiento de los estudiantes. Esta situación te ayuda a tener:					
6. 74. Hay profesores que cuando ayudan a los estudiantes lo hacen para controlarlos. Esta situación te ayuda a tener:					

7. 80. Hay profesores que reconocen todos los esfuerzos sin ninguna distinción. Esta situación te ayuda a tener:					
8. 77. Hay profesores que reconocen en el aula el progreso y el esfuerzo de los estudiantes. Esta situación te ayuda a tener:					
9. 71. Hay profesores que generan un ambiente donde sólo escuchan lo que está referido al contenido de su materia. Esta situación te ayuda a tener:					
10. 63. Hay profesores que toman los exámenes considerando solamente los contenidos que ellos han dado porque no le importa otra cosa. Esta situación te ayuda a tener:					
11. 58. Hay profesores que toman exámenes muy complejos y que parecen arbitrarios. Esta situación te ayuda a tener:					
12. 53. Hay profesores para los que los exámenes son una instancia de aprendizaje. Esta situación te ayuda a tener:					
	5. mucho interés	4. bastant e interés	3. te da lo mismo	2. nada de interés	1. te quita interés
13. 46. Hay profesores que cuando enseñan los contenidos controlan en la clase lo que los estudiantes saben. Esta situación te ayuda a tener:					
14. 39. Hay profesores que cuando organizan su clase solo les importan los contenidos de su materia. Esta situación te ayuda a tener:					
15. 33. Hay profesores que muestran a los estudiantes la utilidad y aplicación que tienen los contenidos. Esta situación te ayuda a tener:					
16. 29. Hay profesores que presentan tareas siempre nuevas. Esta situación te ayuda a tener:					
17. 25. Hay profesores que ayudan y apoyan a los estudiantes para que realicen las tareas. Esta situación te ayuda a tener:					
18. 20. Hay profesores que presentan en las clases, tareas muy desorganizadas. Esta situación te ayuda a tener:					
19. 7. Hay profesores que dejan que los alumnos comprendan por si mismos los objetivos de las clases. Esta situación te ayuda a tener:					

20. 1. Hay profesores que desde el principio de la materia dicen cuáles son los objetivos de la materia. Esta situación te ayuda a tener:					
21. 79. Hay profesores a los que solo les importa que se aprendan los contenidos de su materia. Esta situación te ayuda a tener:					
22. 75. Hay profesores que en las clases ayudan a los estudiantes solamente si preguntan por los contenidos de la materia. Esta situación te ayuda a tener:					
23. 70. Hay profesores que generan un ambiente donde sólo hablan ellos. Esta situación te ayuda a tener:					
24. 64. Hay profesores que cuando te toman los exámenes, parece que no los hubieran preparado. Esta situación te ayuda a tener:					
25. 60. Hay profesores que toman exámenes que son fáciles de aprobar. Esta situación te ayuda a tener:					
26. 50. Hay profesores que toman exámenes sin que los alumnos conozcan los criterios de evaluación. Esta situación te ayuda a tener:					
27. 44. Hay profesores que dan contenidos que son muy fáciles de aprender. Esta situación te ayuda a tener:					
28. 36. Hay profesores a los que les da lo mismo explicar la utilidad que tienen los contenidos. Esta situación te ayuda a tener:					
29.18. Hay profesores que organizan las tareas de manera muy rígida y estructurada. Esta situación te ayuda a tener:					
	5. mucho interés	4. bastant e interés	3. te da lo mismo	2. nada de interés	1. te quita interés
30. 6. Hay profesores que plantean los objetivos de las clases de manera confusa. Esta situación te ayuda a tener:					
31. 78. Hay profesores que no reconocen en el aula el esfuerzo y el progreso de los estudiantes. Esta situación te ayuda a tener:					
32. 68. Hay profesores que aceptan cualquier cosa que los alumnos les pidan. Esta situación te ayuda a tener:					

33. 57. Hay profesores que toman exámenes que nunca son más complicados que lo que te enseñaron en clase. Esta situación te ayuda a tener:					
34. 37. Hay profesores que presentan los contenidos muy bien organizados. Esta situación te ayuda a tener:					
35. 24. Hay profesores que proponen tareas que son bastante fáciles de realizar. Esta situación te ayuda a tener:					
36. 15. Hay profesores que le dan importancia a los objetivos sólo cuando sirven para aprender el contenido de sus clases. Esta situación te ayuda a tener:					
37. 8. Hay profesores a los que no les preocupa si quedan claros los objetivos de la clase. Esta situación te ayuda a tener:					
38. 2. Hay profesores a los que hay que pedirles que expliquen los objetivos de la materia. Esta situación te ayuda a tener:					
39. 76. Hay profesores que en las clases establecen una relación de amigos con los estudiantes. Esta situación te ayuda a tener:					
40. 73. Hay profesores que en las clases alientan a los estudiantes a comprender y aprender. Esta situación te ayuda a tener:					
41. 61. Hay profesores que elaboran los exámenes para conocer qué es lo que los estudiantes han aprendido. Esta situación te ayuda a tener:					
42. 40. Hay profesores que son desorganizados para trabajar los contenidos. Esta situación te ayuda a tener:					
43. 31. Hay profesores que te presentan tareas donde los elementos nuevos están solamente en los contenidos. Esta situación te ayuda a tener:					
44. 26. Hay profesores que controlan las tareas esperando que los resultados sean únicamente como ellos quieren. Esta situación te ayuda a tener:					
45. 16. Hay profesores que no le dan importancia a los objetivos de la clase. Esta situación te ayuda a tener:					
46. 3. Hay profesores que prefieren que los alumnos busquen por si mismos los propósitos de las clases. Esta situación te ayuda a tener:					

47. 72. Hay profesores que generan un ambiente donde los estudiantes pueden hablar de lo que quieran. Esta situación te ayuda a tener:					
	5. mucho interés	4. bastante interés	3. te da lo mismo	2. nada de interés	1. te quita interés
48. 65. Hay profesores que siempre escuchan las preguntas o sugerencias de los estudiantes. Esta situación te ayuda a tener:					
49. 52. Hay profesores que no especifican los criterios de evaluación y no les dan importancia. Esta situación te ayuda a tener:					
50. 41. Hay profesores que se preocupan por hacer que se entiendan los contenidos que da en clase. Esta situación te ayuda a tener:					
51. 34. Hay profesores que no ayudan a ver la aplicabilidad de los contenidos. Esta situación te ayuda a tener:					
52. 27. Hay profesores que exigen que todas las tareas estén realizadas. Esta situación te ayuda a tener:					
53. 21. Hay profesores que plantean las tareas en clase para que se hagan en interacción entre los estudiantes y el profesor. Esta situación te ayuda a tener:					
54. 13. Hay profesores que muestran la importancia de la materia a través de los objetivos de la misma. Esta situación te ayuda a tener:					
55. 9. Hay profesores que presentan los objetivos de las clases preocupados por los aprendizajes de los estudiantes. Esta situación te ayuda a tener:					
56. 5. Hay profesores que cuando presentan los objetivos de las clases lo hacen con claridad. Esta situación te ayuda a tener:					
57. 69. Hay profesores que generan un ambiente de confianza para trabajar en las clases. Esta situación te ayuda a tener:					
58. 55. Hay profesores que toman exámenes muy difíciles. Esta situación te ayuda a tener:					
59. 45. Hay profesores que se preocupan por enseñar los contenidos y las maneras en que se pueden aprender mejor. Esta situación te ayuda a tener:					

60. 38. Hay profesores que organizan los contenidos de manera muy rígida. Esta situación te ayuda a tener:					
61. 30. Hay profesores que presentan las tareas con algo nuevo y algo que ya conoces. Esta situación te ayuda a tener:					
62. 23. Hay profesores que dan tareas para fomentar la competencia entre los estudiantes. Esta situación te ayuda a tener:					
63. 17. Hay profesores que en las clases presentan tareas muy organizadas. Esta situación te ayuda a tener:					
64. 4. Hay profesores a los que les da lo mismo si los alumnos conocen o no, los objetivos de la clase. Esta situación te ayuda a tener:					
65. 67. Hay profesores a los que no les gusta que los estudiantes participen en clase. Esta situación te ayuda a tener:					
66. 56. Hay profesores que no les dan importancia a los exámenes. Esta situación te ayuda a tener:					
	5. mucho interés	4. bastant e interés	3. te da lo mismo	2. nada de interés	1. te quita interés
67. 48. Hay profesores que enseñan contenidos que parecen poco importantes. Esta situación te ayuda a tener:					
68. 28. Hay profesores que les permiten a los estudiantes hacer las tareas y no hacen ningún tipo de seguimiento. Esta situación te ayuda a tener:					
69. 14. Hay profesores que le dan importancia a los objetivos porque sirven para controlar lo que los estudiantes hacen. Esta situación te ayuda a tener:					
70. 10. Hay profesores que presentan los objetivos de las clases como una manera de controlar la clase. Esta situación te ayuda a tener:					
71. 59. Hay profesores que toman exámenes que tienen contenidos muy complicados de entender. Esta situación te ayuda a tener:					
72. 49. Hay profesores que les explican a los alumnos los criterios y la forma con los que les tomará los exámenes. Esta situación te ayuda a tener:					

73. 35. Hay profesores que indican que los contenidos sirven únicamente para aprobar la materia. Esta situación te ayuda a tener:					
74. 19. Hay profesores que organizan las tareas centradas en el contenido de su materia. Esta situación te ayuda a tener:					
75. 12. Hay profesores que presentan los objetivos de las clases como muy fáciles de lograr. Esta situación te ayuda a tener:					
76. 66. Hay profesores que aceptan solo los comentarios de los estudiantes si están referidos a lo que ellos dicen. Esta situación te ayuda a tener:					
77. 47. Hay profesores a los que solo les preocupa enseñar los contenidos. Esta situación te ayuda a tener:					
78. 11. Hay profesores que presentan los objetivos de la clase para que se aprendan solamente los contenidos que enseña. Esta situación te ayuda a tener:					
79. 54. Hay profesores que toman exámenes que provocan miedo o inseguridad a los estudiantes. Esta situación te ayuda a tener:					
80. 43. Hay profesores que presentan contenidos que son muy difíciles de aprender. Esta situación te ayuda a tener:					

Tus respuestas han sido de gran ayuda. MUCHAS GRACIAS